



Effet du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : spécificités des choix d'orientation en IUT GEA et à l'université section AES

Fabienne Rousset

► To cite this version:

Fabienne Rousset. Effet du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : spécificités des choix d'orientation en IUT GEA et à l'université section AES. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Français. NNT : 2011TOU20104 . tel-00677590

HAL Id: tel-00677590

<https://theses.hal.science/tel-00677590>

Submitted on 13 Mar 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse II-Le Mirail
Discipline ou spécialité : Psychologie Sociale

Présentée et soutenue par Fabienne ROUSSET
Le 8 novembre 2011

**Effet du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite
d'études dans l'enseignement supérieur.**

Spécificités des choix d'orientation en IUT GEA et à l'université section AES.

MEMBRES DU JURY

Anne Marie COSTALAT-FOUNEAU, Professeur, Université Montpellier III (rapporteur)
Valérie FOINTIAT, Professeur, Université de Metz
Myriam de LÉONARDIS, Professeur, Université Toulouse II
Bernard REY, Professeur, Université Libre de Bruxelles (rapporteur)
Patricia ROSSI-NEVES, Maître de conférences, Université Toulouse II

École doctorale : CLESCO
Unité de recherche : Laboratoire Psychologie du Développement
et Processus de Socialisation
Co-directrices de Thèse : Myriam de LÉONARDIS et Patricia Rossi-Neves

Remerciements

Je souhaite adresser tous mes remerciements à Myriam de Léonardis, pour ses précieux conseils, sa rigueur et l'autonomie qu'elle m'a permis de conserver durant ce long travail. Merci à elle pour la confiance qu'elle m'a témoignée en acceptant d'être ma directrice de recherche.

Je remercie très sincèrement ma co-directrice de thèse Patricia Rossi-Neves, avec qui je travaille avec plaisir depuis la Maîtrise, pour m'avoir convaincue de m'engager dans ce travail de recherche qui m'a tant apporté d'un point de vue à fois professionnel et humain. Je la remercie pour sa disponibilité, son écoute et ses pertinentes recommandations. Ce travail est le résultat d'un partage intellectuel qui s'est toujours déroulé dans une ambiance profondément sympathique et enrichissante.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance à Madame Costalat-Founeau, Madame Fointiat et Monsieur Rey, pour l'honneur qu'ils me font d'avoir accepté d'être les membres du jury de cette thèse. Je les remercie pour l'attention qu'ils porteront à ce travail. Un merci tout particulier à Monsieur Rey dont les recherches m'ont été précieuses pour réaliser mes questionnaires et adapter le concept de rapport au savoir à la population si spécifique des étudiants.

Je remercie également les membres du Laboratoire « Psychologie du Développement et Processus de Socialisation » et tout notamment l'équipe « Psychologie de l'Éducation Familiale et Scolaire et Contextes Culturels » pour leur accueil et leurs encouragements. Merci également à Saïd Jmel et à bien d'autres pour leurs précieux conseils statistiques !

J'adresse également tous mes remerciements aux étudiants qui ont accepté de participer à cette recherche et pour les besoins de cette étude longitudinale, de répondre à des questionnaires très similaires durant trois ans !

Merci enfin aux responsables des formations qui m'ont autorisés à enquêter auprès de leurs étudiants et pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche. Je pense notamment à Madame Marie-thérèse Salafia, chef de département de l'IUT GEA de Rangueil et à Monsieur Lavalie, responsable du département AES de l'université Toulouse 1 au moment de mon enquête.

Mes remerciements vont également tout particulièrement à ma famille qui a su me soutenir pendant cette longue période. Ma mère et mon père pour leur patience, leur confiance et leur soutien, ma sœur pour ses encouragements, son coaching et sa présence à mes côtés, et mes grands-parents pour leur appui et pour l'intérêt qu'ils ont toujours manifesté à l'égard de mon sujet de recherche.

Merci à mes amis, pour leur curiosité concernant mon travail et leur indéfectible amitié mais aussi pour toutes les soirées passées à me « changer les idées » : Marie, Martin, Katell, Brice et tous les autres. Merci surtout à ma meilleure amie Virginie pour son soutien et son écoute dans les moments difficiles !

Pour finir, merci à tous ceux qui auront eu la gentillesse de lire mon travail et d'être présents à la soutenance !

Résumé

Depuis une cinquantaine d'années, la dynamique d'orientation est au centre des préoccupations sociale, politique et éducative. De nombreux chercheurs ont conceptualisé les déterminants à l'œuvre dans l'élaboration des choix d'orientation : Bourdieu et Passeron (1964) adoptent un point de vue sociologique avec leur modèle de reproduction sociale, quand d'autres développent l'angle psychologique du processus d'orientation, et notamment l'apport de la notion de projet (Dubet, 1973 ; Boutinet, 1990,1992, 1993 ; Dumora, 1990 ; Guichard, 2006). Nous souhaitons contribuer à l'effort de construction de connaissances en développant un modèle explicatif des choix d'orientation au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur et des poursuites d'études, modèle peu développé encore en France : l'influence du rapport au savoir sur les choix des étudiants. Nous construisons notamment notre modèle théorique sur la base des recherches de l'équipe ESSI (Charlot, Bautier, Rochex, 1992) sur le rapport au savoir des élèves et de Rey et *al.* (2005), qui travaillent en Belgique sur le rapport au savoir des étudiants.

Pour circonscrire ce vaste domaine de recherche, nous faisons l'hypothèse que le choix d'orientation à l'entrée en IUT GEA ou en université section AES dépend de l'interrelation de variables socio-biographiques (telles que la qualité du cursus antérieur, le sexe, ou l'origine sociale), et de variables subjectives, avec notamment un rapport au savoir spécifique. Autrement dit, l'interrelation entre ces deux classes de variables permet de saisir le rapport au savoir singulier en jeu dans les processus d'orientation et de poursuite d'études. En adoptant un angle longitudinal sur 3 ans après l'inscription dans l'enseignement supérieur nous espérons mettre en évidence des spécificités de rapport au savoir explicatives des choix d'orientation et des poursuites d'études.

En temps 1 notre échantillon est composé de 265 étudiants, avec 147 étudiants inscrits en première année d'IUT GEA, et 118 étudiants inscrits en première année de Licence AES à l'université. Pour respecter les objectifs comparatifs de l'étude longitudinale, nous n'avons conservé que les étudiants des temps 2 et 3 « repérables » par rapport au temps 1. Aussi, en temps 2, nous avons 81 étudiants (58 étudiants inscrits en deuxième année d'IUT G.E.A., et 23 étudiants inscrits en L2 de la section AES à l'université) et en temps 3 nous avons 25 étudiants (19 étudiants diplômés du DUT GEA l'année précédente, et 6 étudiants inscrits en L3 de la section AES à l'université).

Pour recueillir les données, nous avons conçu un questionnaire en deux parties principales : l'une portant sur les raisons des choix d'orientation et l'autre sur le rapport au savoir des étudiants (Rey et *al.*, 2005).

Nos résultats révèlent que les choix d'orientation et de poursuites d'études sont effectivement influencés par l'interrelation de caractéristiques socio-biographiques (notamment l'origine sociale et la qualité du parcours antérieur) et de formes de rapport au savoir spécifiques.

Mots-clés

Choix d'orientation, étudiants d'IUT et d'université, rapport au savoir, rapport à l'apprendre, trajectoire scolaire et professionnelle, sens des études.

EFFECT OF THE RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE ON THE CHOICE OF TRAINING
AND THE PURSUIT OF STUDIES IN THE HIGHER EDUCATION.

Specificities of the choices of orientation in IUT GEA and at the university section AES.

Abstract

Since about fifty years, the dynamics of orientation is in the center of the social, political and educational concerns. Numerous researchers conceptualized determiners at work in the elaboration of the choices of orientation: Bourdieu and Passeron (1964) adopts a sociological point of view with their model of social reproduction, when the others develop the psychological angle of the process of orientation, in particular the notion of project (Dubet, 1973 ; Boutinet, 1990,1992, 1993 ; Dumora, 1990 ; Guichard, 2006).

We wish to contribute to the effort of construction of knowledge by developing an explanatory model of the choices of orientation at the time of the entrance to the higher education and the pursuits of studies, little developed still in France: the influence of the relationship to knowledge on the choices of the students. We build in particular our theoretical model on the basis of the researches for the team ESSI (Charlot, Bautier, Rochex, 1992) on the relationship to knowledge of the pupils and & *al.* (2005), who works in Belgium on the relationship in the knowledge of the students.

To confine this vast domain of search, we make the hypothesis that the choice of orientation in the entrance to IUT (university institute of technology) G.E.A. or to university section AES depends on the interrelation of socio-biographical variables (such as the quality of the previous programme, the sex, or the social origin), and of subjective variables, with in particular a specific relationship to knowledge. In other words, the interrelation between these two classes of variables captures the unique relationship with knowledge involved in orientation process and continuing education. By adopting a longitudinal angle over 3 years after the registration in the higher education we hope to bring to light specificities of relationship to knowledge explanatory of the choices of orientation and pursuits of studies.

In time 1 our sample is composed of 265 students, with 147 students enrolled in first year of IUT GEA, and 118 students enrolled in first year at university AES. Order to respect the objectives of the comparative longitudinal study, we have only maintained the students of the times 2 and 3 "locatable" in time 1. Also, in time 2, we have 81 students (58 students enrolled in second year of IUT GEA, and 23 students enrolled in L2 AES section at the University) and three times we have 25 students (19 graduate students DUT –two-years technical degree - GEA previous year, and 6 students in L3 AES section at the University).

To collect the data, we conceived a questionnaire in two main parts: the one concerning the reasons of the choices of orientation and the other one the relationship to knowledge of the students (Rey & *al.*, 2005).

Our results reveal that the choices of orientation and pursuits of studies are effectively influenced by the interrelation between socio-biographical characteristics (in particular the social origin and the quality of the previous course) and specific types of relationship to knowledge.

Keywords

Choice of orientation, students of IUT and university, report to knowledge, report to learn, school and professional trajectory, sense of the studies.

SOMMAIRE

EFFET DU RAPPORT AU SAVOIR SUR LE CHOIX DE FORMATION ET LA POURSUITE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

Spécificités des choix d'orientation en IUT GEA et à l'université section AES.

INTRODUCTION	19
PREMIERE PARTIE. REVUE DE LA QUESTION ET ANALYSE CRITIQUE DES MODELES THEORIQUES	23
CHAPITRE I. EVOLUTION HISTORIQUE DE L'ACCES A L'EDUCATION	25
I.1. L'UNIVERSITÉ : UNE ORIGINE MÉDIÉVALE	25
I.2. ACCÈS À L'ÉDUCATION ET REPRODUCTION SOCIALE	27
I.2.1. LES ÉTUDES SONT RÉSERVÉES À UNE ÉLITE SOCIALE	27
I.2.2. LES ÉTUDES SONT RÉSERVÉES AUX HOMMES	28
I.2.3. LES ÉTUDES SE FONT EN FACULTÉ OU EN GRANDES ÉCOLES	28
I.3. MASSIFICATION ET DIVERSIFICATION DES FORMATIONS	28
I.3.1. LES ANNÉES 60 : MASSIFICATION DES ÉTUDIANTS	29
I.3.2. DIVERSIFICATION DES FORMATIONS	29
I.3.3. DEPUIS LES ANNÉES 80 : DISPARITÉ DES TRAJECTOIRES ÉTUDIANTES	31
I.3.4. SYNTHÈSE : DES TRAJECTOIRES ÉTUDIANTES FORTEMENT DÉTERMINÉES	32
<i>I.3.4.1. LE GENRE</i>	32
<i>I.3.4.1. L'ORIGINE SCOLAIRE</i>	32
<i>I.3.4.1. L'ORIGINE SOCIALE</i>	32
I.4. ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DES BACHELIERS ET DES ÉTUDIANTS	33
I.4.1. EFFECTIFS DES BACHELIERS DEPUIS 1960 : UNE ÉVOLUTION GÉNÉRALE DES TAUX DE SUCCÈS	33
I.4.2. L'ORIENTATION DES ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	36
I.4.3. SPÉCIFICITÉS DES ÉTUDIANTS D'UNIVERSITÉ ET D'IUT	39
<i>I.4.3.1. LES ÉTUDIANTS D'UNIVERSITÉ</i>	39
<i>I.4.3.2. LES ÉTUDIANTS D'IUT</i>	40
I.4.4. L'IUT DANS LE SECTEUR UNIVERSITAIRE	42
I.5. L'IUT GEA ET LA FILIÈRE AES : DES DISCIPLINES ÉQUIVALENTES DANS DES FILIÈRES OPPOSÉES	43
I.5.1. L'IUT GEA	43
I.5.1. L'UNIVERSITÉ SECTION AES	44
CHAPITRE II. ELEMENTS SOCIO-BIOGRAPHIQUES EXPLICATIFS DES CHOIX D'ORIENTATION ET DES POURSUITES D'ETUDES	47
II.1. LES RAISONS DU CHOIX D'ORIENTATION À L'UNIVERSITÉ	47
II.2. LES RAISONS DU CHOIX D'ORIENTATION EN SECTION COURTE ET EN IUT	48
II.2.1. PARCOURS SCOLAIRE ANTÉRIEUR ET ÂGE	48
II.2.2. LE SEXE	48
II.2.3. L'ORIGINE SOCIALE	49
II.2.4. RAISONS AVANCÉES POUR LE CHOIX DE FILIÈRE	50
II.3. POURSUITES D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	51
II.3.1. EFFECTIFS DES POURSUIVANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	51
II.3.2. DES POURSUITES D'ÉTUDES POST-DUT SYSTÉMATIQUES	52
II.3.3. DANS UN CONTEXTE DE CHÔMAGE, HAUSSE DES NIVEAUX DE QUALIFICATION POUR UNE MEILLEURE INSERTION	54
II.3.4. POURSUITES D'ÉTUDES POST-DUT	55
<i>II.3.4.1. UNE INTENTION PRÉCOCE DE POURSUIVRE APRÈS LE DUT</i>	55
<i>II.3.4.2. UNE POURSUITE D'ÉTUDES MASSIVE APRÈS LE DUT : REMISE EN CAUSE DU CYCLE COURT ?</i>	57
II.4. UNE DÉMOCRATISATION SCOLAIRE ET/OU UNE DÉMOCRATISATION DU SUPÉRIEUR	59
II.4.1. PEUT-ON PARLER DE DÉMOCRATISATION SCOLAIRE ?	59

II.4.2. PEUT-ON PARLER DE DÉMOCRATISATION DU SUPÉRIEUR	60
II.4.3. TRAVAUX ANGLOPHONES ET FRANCOPHONES À PROPOS DE LA DÉMOCRATISATION DE L'ACCÈS AU SUPÉRIEUR	63
CHAPITRE III. EXPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES DE L'ORIENTATION : LE MODELE VOCATIONNEL	65
III.1. LE PROCESSUS D'ORIENTATION	65
III.2. LES « SENS » DE L'ORIENTATION	66
III.3. L'ORIENTATION : UNE DYNAMIQUE INSTITUTIONNELLE ET SUBJECTIVE	66
III.3.1. ORIENTATION SCOLAIRE	66
III.3.2. ORIENTATION PROFESSIONNELLE	67
III.3.3. LE PROCESSUS D'ORIENTATION : UNE CONSTRUCTION DE SOI DANS UN UNIVERS INSTITUTIONNALISÉ	69
III.4. LE CHOIX D'ORIENTATION	70
III.4.1. LA STRUCTURATION DES INTENTIONS D'ORIENTATION	70
III.4.2. L'ORIENTATION AU CARREFOUR DE TROIS LOGIQUES : L'EXCELLENCE, L'AUTO-SÉLECTION, L'ORIENTATION NÉGATIVE	71
III.5. LA PLACE DU PROJET DANS LE PROCESSUS D'ORIENTATION	72
III.5.1. HISTORIQUE DU CONCEPT	73
III.5.2. LE PROJET DANS LE CHAMP DE L'ORIENTATION	74
III.5.3. LES CARACTÉRISTIQUES DU PROJET	75
III.6. LE PROJET ADOLESCENT D'ORIENTATION ET D'INSERTION	76
III.6.1. LE PROJET D'ORIENTATION À COURT TERME	76
III.6.2. LE PROJET D'INSERTION	77
III.6.3. LE PROJET VOCATIONNEL DE L'ADULTE	77
III.7. LES CRITIQUES DU PROJET	79
CHAPITRE IV. EXPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES DE L'ORIENTATION : LES MODELES DU RAPPORT AU SAVOIR	85
IV.1. GENÈSE DU CONCEPT ET FONDEMENTS ÉPISTÉMO-THÉORIQUES	86
IV.2. LA NOTION DE SAVOIR	87
IV.3. LE DÉSIR DE SAVOIR	89
CHAPITRE V. RAPPORT AU SAVOIR ET SPECIFICITES DES ETUDIANTS	95
V.1. LE RAPPORT AU SAVOIR À L'UNIVERSITÉ : UN CONTEXTE SPÉCIFIQUE	95
V.1.1. UN SAVOIR SPÉCIFIQUE DANS LE SUPÉRIEUR	95
V.1.2. L'APPROPRIATION DES SAVOIRS DES ÉTUDIANTS	99
V.1.2.1. « LA QUESTION DU SENS DES CONCEPTS OU DES ÉNONCÉS »	99
V.1.2.2. « LA QUESTION DE CE QUI EST IMPORTANT DANS LE SAVOIR »	100
V.1.2.3. « LA QUESTION DU CONTRAT DIDACTIQUE »	100
V.1.2.4. « LA QUESTION DE LA RELATION IDENTITAIRE ET AFFECTIVE AU SAVOIR »	101
V.1.2.5. « LES DIFFICULTÉS LIÉES AUX ATTITUDES D'ÉTUDE »	101
V.2. OPÉRATIONNALISATIONS DU RAPPORT AU SAVOIR DES ÉTUDIANTS	102
V.2.1. LA RELATION AU SAVOIR DES ÉTUDIANTS	102
V.2.2. ORIENTATION DANS LE SUPÉRIEUR ET RAPPORT AU SAVOIR	104
V.2.3. ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	108
CHAPITRE VI. PROBLEMATIQUE	109
VI.1. CONSTATS ET QUESTION DE DÉPART	109
VI.2. LES ÉTUDIANTS D'IUT ET D'UNIVERSITÉ PRÉSENTENT-ILS DES CARACTÉRISTIQUES SOCIO-BIOGRAPHIQUES SPÉCIFIQUES EXPLICATIVES DE LEUR CHOIX D'ORIENTATION ?	111
VI.3. LES ÉTUDIANTS D'IUT ET D'UNIVERSITÉ PRÉSENTENT-ILS DES CARACTÉRISTIQUES PSYCHOLOGIQUES SPÉCIFIQUES EXPLICATIVES DE LEUR CHOIX D'ORIENTATION ?	112
VI.4. LES ÉTUDIANTS D'IUT ET D'UNIVERSITÉ PRÉSENTENT-ILS UN RAPPORT AU SAVOIR SPÉCIFIQUE EXPLICATIF DE LEUR CHOIX D'ORIENTATION ?	114
VI.4.1. RAPPORT AU SAVOIR ET CHOIX D'ORIENTATION	114
VI.4.2. LES FORMES DE RAPPORT AU SAVOIR DES ÉTUDIANTS D'IUT ET D'UNIVERSITÉ SONT-ELLES STABLES DANS LE TEMPS ET EXPLICATIVES DES POURSUITES D'ÉTUDES ?	118
SECONDE PARTIE. METHODOLOGIE ET RESULTATS DE LA RECHERCHE	121
CHAPITRE VII. DISPOSITIF DE RECHERCHE	123
VII.1. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE LONGITUDINALE : UNE ÉTUDE SUR TROIS ANNÉES	123
VII.2. HYPOTHÈSES, VARIABLES ET INDICATEURS RETENUS	124
VII.2.1. HYPOTHÈSE GÉNÉRALE	124
VII.2.2. VARIABLES	124
VII.2.2.1. VARIABLES DÉPENDANTES	124
VII.2.2.2. VARIABLES INDÉPENDANTES	124

<i>VII.2.2.3. DIMENSIONS ET INDICATEURS DES VARIABLES INDÉPENDANTES</i>	124
<i>VII.2.2.4. VARIABLES CONTRÔLÉES – NON CONTRÔLÉES</i>	125
VII.2.3. HYPOTHÈSES OPÉRATIONNELLES	127
<i>VII.2.3.1. EFFET DES VARIABLES SOCIO-BIOGRAPHIQUES ET DU RAPPORT AU SAVOIR SUR LE CHOIX D’ORIENTATION</i>	128
<i>VII.2.3.2. STABILITÉ DU RAPPORT AU SAVOIR DANS LE TEMPS</i>	129
<i>VII.2.3.3. EFFET DES VARIABLES SOCIO-BIOGRAPHIQUES, PSYCHOLOGIQUES ET DU RAPPORT AU SAVOIR SUR LA POURSUITE D’ÉTUDES</i>	129
VII.3.3. PROCÉDURE DE L’ÉTUDE LONGITUDINALE	130
VII.3. PRÉSENTATION DES OUTILS	131
VII.3.1. ENTRETIENS EXPLORATOIRES	131
VII.3.2. MATÉRIEL UTILISÉ	132
VII.4. TECHNIQUES D’ANALYSES DE DONNÉES	135
VII.4.1. SPSS	135
VII.4.2. ALCESTE	135
VII.5. PRÉSENTATION DE LA POPULATION	137
CHAPITRE VIII. LES DÉTERMINANTS DU CHOIX D’ORIENTATION	139
VIII.1. PRÉSENTATION DE L’ÉCHANTILLON DU T1	139
VIII.1.1. CARACTÉRISTIQUES DE L’ÉCHANTILLON DU T1	139
<i>VIII.1.1.1. SECTION D’ÉTUDE ET SEXE</i>	139
<i>VIII.1.1.2. CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE ET NIVEAU D’ÉTUDE DES PARENTS</i>	140
<i>VIII.1.1.3. PARCOURS SCOLAIRE OBJECTIF</i>	141
<i>VIII.1.1.4. PARCOURS SCOLAIRE SUBJECTIF</i>	143
<i>VIII.1.1.5. CHOIX D’ORIENTATION</i>	145
SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DIFFÉRENTES ENTRE GEA ET AES – T1	148
VIII.2. ANALYSES COMPARATIVES SELON LA SECTION D’ÉTUDE - T1	148
VIII.2.1. PARCOURS SCOLAIRE DU SUJET, DYNAMIQUE FAMILIALE	149
<i>VIII.2.1.1. PARCOURS SCOLAIRE</i>	149
<i>VIII.2.1.2. DYNAMIQUE FAMILIALE</i>	150
VIII.2.2. CHOIX D’ORIENTATION, CHOIX DE FILIÈRE, CHOIX DISCIPLINAIRE, CHOIX DE FORMATION	150
<i>VIII.2.2.1. CHOIX D’ORIENTATION</i>	150
<i>VIII.2.2.2. RAISONS AVANCÉES POUR LE CHOIX DE « FILIÈRE »</i>	151
<i>VIII.2.2.3. RAISONS AVANCÉES POUR LE CHOIX « DISCIPLINAIRE »</i>	151
<i>VIII.2.2.4. RAISONS AVANCÉES POUR LE CHOIX DE « FORMATION »</i>	151
VIII.2.3. RAPPORT AU SAVOIR	152
<i>VIII.2.3.1. INDICATEURS DU RAPPORT À L’APPRENDRE</i>	152
<i>VIII.2.3.2. LA « CONTRAT DIDACTIQUE »</i>	155
<i>VIII.2.3.3. LA POSTURE DU SUJET PAR RAPPORT AU SAVOIR</i>	156
<i>VIII.2.3.4. LES ATTITUDES D’ÉTUDE</i>	157
VIII.2.4. RAPPORT À L’INSTITUTION	157
<i>VIII.2.4.1. INDICATEURS DE L’INSTITUTION COMME LIEU DE SAVOIR</i>	157
<i>VIII.2.4.1. INDICATEURS DE L’INSTITUTION COMME LIEU D’APPRENTISSAGE</i>	158
<i>VIII.2.4.1. INDICATEURS DE L’INSTITUTION COMME LIEU DE RENCONTRE</i>	158
SYNTHÈSE DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ENTRE GEA ET AES- T1	158
VIII.3. CONSTRUCTION DES SOUS-DIMENSIONS DES RAISONS DU CHOIX D’ORIENTATION ET DU RAPPORT AU SAVOIR – T1	158
VIII.3.1. SOUS DIMENSIONS DES RAISONS DU CHOIX D’ORIENTATION	158
VIII.3.2. SOUS DIMENSIONS DU RAPPORT AU SAVOIR	159
<i>VIII.3.2.1. POSTURE PAR RAPPORT AU SAVOIR</i>	160
<i>VIII.3.2.2. CONTRAT DIDACTIQUE</i>	163
<i>VIII.3.2.3. RAPPORT A L’INSTITUTION</i>	164
SYNTHÈSE DES SOUS-DIMENSIONS MISES EN ÉVIDENCE – T1	165
VIII.4. ANALYSES COMPARATIVES DES SOUS-DIMENSIONS SELON LA SECTION D’ÉTUDE – T1	165
VIII.4.1. AXE « RAISONS DU CHOIX D’ORIENTATION » ET SECTION D’ÉTUDES	166
VIII.4.2. AXE « POSTURE PAR RAPPORT AU SAVOIR » ET SECTION D’ÉTUDES	166
VIII.4.3. AXE « CONTRAT DIDACTIQUE » ET SECTION D’ÉTUDES	166
VIII.4.4. AXE « RAPPORT À L’INSTITUTION » ET SECTION D’ÉTUDES	167
SYNTHÈSE DES DIFFÉRENCES ENTRE GEA ET AES SUR LES SOUS-DIMENSIONS DÉGAGÉES – T1	167
VIII.5. TYPOLOGIE DU RAPPORT AU SAVOIR SELON LA SECTION D’ÉTUDE – T1	167
VIII.5.1. CLASSE 1	169
VIII.5.2. CLASSE 3	170

VIII.5.3. CLASSE 5	170
VIII.5.4. CLASSE 2	171
VIII.5.5. CLASSE 4	172
SYNTHÈSE ET CATÉGORISATION DES TYPOLOGIES MISES EN ÉVIDENCE – T1	176
VIII.6. CONCLUSION : DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES EXPLICATIVES DES CHOIX D'ORIENTATION EN IUT GEA ET À L'UNIVERSITÉ AES	177
CHAPITRE IX. ÉVOLUTIONS DANS LE TEMPS	180
IX.1. PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON DU T2	181
IX.1.1. CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON DU T2	181
IX.1.1.1. SECTION D'ÉTUDE ET SEXE	181
IX.1.1.2. CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE ET NIVEAU D'ÉTUDE DES PARENTS	181
IX.1.1.3. PARCOURS SCOLAIRE OBJECTIF	182
IX.1.1.4. PARCOURS SCOLAIRE SUBJECTIF	183
IX.2. STABILITÉ DU RAPPORT AU SAVOIR DANS LE TEMPS : ÉVOLUTIONS T1-T2	185
IX.2.1. ÉVOLUTIONS T1-T2 : ÉTUDE DES CORRÉLATIONS	185
IX.2.2. ÉVOLUTIONS T1-T2 : ANALYSES COMPARATIVES (UTILISATION DES DELTA)	186
IX.2.2.1. RAPPORT AU SAVOIR	187
IX.2.2.2. RAPPORT À L'INSTITUTION	188
IX.2.3. ANALYSES COMPARATIVES SELON LA SECTION D'ÉTUDE – T2	188
IX.2.3.1. RAISONS DU CHOIX D'ORIENTATION – RETOUR SUR LA FORMATION 1 AN APRÈS	189
IX.2.3.2. DYNAMIQUE FAMILIALE	190
IX.2.3.3. RAPPORT AU SAVOIR	190
IX.2.3.4. RAPPORT À L'INSTITUTION	194
SYNTHÈSE DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ENTRE GEA ET AES : ÉVOLUTIONS T1 – T2	195
IX.2.4. CONSTRUCTION DES SOUS-DIMENSIONS DES RAISONS DU CHOIX ET DU RAPPORT AU SAVOIR – T2	196
IX.2.4.1. SOUS-DIMENSIONS DU T1'	197
IX.2.4.2. SOUS-DIMENSIONS DU T2	199
SYNTHÈSE DES SOUS DIMENSIONS MISES EN ÉVIDENCE – T2	202
IX.2.5. ANALYSES COMPARATIVES DES SOUS-DIMENSIONS SELON LA SECTION D'ÉTUDE – T2	203
SYNTHÈSE DES DIFFÉRENCES ENTRE GEA ET AES SUR LES SOUS-DIMENSIONS DÉGAGÉES – T2	204
IX.2.6. TYPOLOGIES DU RAPPORT AU SAVOIR SELON LA SECTION D'ÉTUDE : ÉVOLUTIONS T1 – T2	205
IX.2.6.1. CLASSE 1	207
IX.2.6.2. CLASSE 2	209
IX.2.6.3. CLASSE 3	209
IX.2.6.4. CLASSE 4	210
SYNTHÈSE ET CATÉGORISATION DES TYPOLOGIES MISES EN ÉVIDENCE : ÉVOLUTIONS T1-T2	215
IX.3. CONCLUSIONS CONCERNANT LES ÉVOLUTIONS T1-T2 DES DIFFÉRENCES SOCIO-BIOGRAPHIQUES ET DE RAPPORT AU SAVOIR ENTRE GEA ET AES	221
IX.4. PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON DU T3	222
IX.4.1. CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON DU T3	222
IX.4.1.1. SECTION D'ÉTUDE ET SEXE	222
IX.4.1.2. CSP ET NIVEAU D'ÉTUDE DES PARENTS	222
IX.4.1.3. PARCOURS SCOLAIRE OBJECTIF	223
IX.4.1.4. PARCOURS SCOLAIRE SUBJECTIF	224
IX.4.1.5. CHOIX D'ORIENTATION	225
IX.4.2. ANALYSES COMPARATIVES SELON LA SECTION D'ÉTUDE – T3	229
IX.4.2.1. RAPPORT AU SAVOIR DES L3 AES ET DES DIPLÔMÉS DE DUT EN POURSUITE D'ÉTUDES	229
IX.4.2.2. RAPPORT À L'INSTITUTION DES L3 AES ET DES DIPLÔMÉS DE DUT EN POURSUITE D'ÉTUDES	231
IX.5. CONCLUSION : DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ENTRE ÉTUDIANTS D'AES ET DIPLÔMÉS D'IUT – T3	231
CHAPITRE X. RESULTATS CONCERNANT LES PROJETS ET LES POURSUITES D'ETUDES	233
X.1. INTENTIONS DE POURSUITES D'ÉTUDES ET PROJETS EN T1	233
X.1.1. PROJETS DE POURSUITES D'ÉTUDES ET NIVEAU ENVISAGÉ	233
X.1.2. TYPES D'ÉTUDES ENVISAGÉES	235
X.1.3. MÉTIER ENVISAGÉ	235
X.1.4. PROJECTION CONCERNANT LES PROFILS ALCESTE DU T1	236
X.2. INTENTIONS DE POURSUITES D'ÉTUDES ET PROJETS EN T2	237
X.2.1. PROJETS DE POURSUITES D'ÉTUDES ET NIVEAU ENVISAGÉ	237
X.2.2. TYPES D'ÉTUDES ENVISAGÉES	238
X.2.3. MÉTIER ENVISAGÉ	239
X.2.4. PROJECTION CONCERNANT LES PROFILS ALCESTE DU T2	240

X.3. POURSUITES D'ÉTUDES EFFECTIVES EN T3	241
X.3.1. PROJETS DE POURSUITES D'ÉTUDES ET NIVEAU ENVISAGÉ	241
X.3.2. TYPES D'ÉTUDES EFFECTIVES DES DUT GEA	242
X.3.3. TYPES D'ÉTUDES ENVISAGÉES PAR LES AES	242
X.3.4. MÉTIER ENVISAGÉ	243
X.4. CONCLUSION : DES DIFFÉRENCES DE PROJETS ET DE POURSUITES D'ÉTUDES ENTRE GEA ET AES DU T1 AU T3	243
CHAPITRE XI. DISCUSSION DES RESULTATS	247
X.1. EFFETS DES VARIABLES SOCIO-BIOGRAPHIQUES & PSYCHOLOGIQUES, DONT LE RAPPORT AU SAVOIR SUR LE CHOIX D'ORIENTATION	247
X.2. STABILITÉ DU RAPPORT AU SAVOIR DANS LE TEMPS	253
X.3. EFFET DES VARIABLES SOCIO-BIOGRAPHIQUES ET PSYCHOLOGIQUES, DONT LE RAPPORT AU SAVOIR, SUR LES POURSUITES D'ÉTUDES	258
CONCLUSION GENERALE	265
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	281
INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES	295
INDEX DES AUTEURS	301
INDEX DES SIGLES	303

INTRODUCTION

Jusqu'au milieu du XX^e siècle l'orientation n'était qu'une question de reproduction sociale et le choix d'orientation en tant que tel n'existait pas. Les études étaient réservées aux élites et aux hommes : les « héritiers », (Bourdieu & Passeron, 1964).

Les lois de Jules Ferry (1881, 1882) fixant l'obligation scolaire ont permis l'accès aux études pour le plus grand nombre. L'impulsion de la prolongation de la scolarité est d'abord sociale : les classes ouvrières autrefois exclues des études souhaitent échapper à leur condition et espèrent une ascension sociale. Elle trouve également une explication démographique (l'après guerre a entraîné une multiplication des naissances) et économique. La croissance et l'émergence des emplois tertiaires durant les 30 glorieuses nécessitent une certaine démocratisation de la scolarité car il est nécessaire de former une main d'œuvre qualifiée. Pour toutes ces raisons, on rencontre dans les années 1960, un élan de « massification » des effectifs étudiants qui modifiera par la suite le paysage universitaire avec une diversification des formations (Erlich, 1998).

Ce formidable accès massif à l'éducation laisse penser à une démocratisation générale de l'accès à l'école et au supérieur. Mais cette égalité est toutefois bien relative. La diversification des formations, aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur transpose en fait les inégalités sociales à travers une véritable hiérarchisation sociale des formations (Dubet, 1994).

Aujourd'hui, l'enseignement supérieur s'ouvre chaque année à des milliers de bacheliers en quête de connaissance et souhaitant préparer leur insertion professionnelle. Dans ce vaste champ, il existe une infinité de formations, de filières et de disciplines, parmi lesquelles les jeunes bacheliers doivent faire un choix : le choix de telle formation, avec sa spécificité disciplinaire, au sein d'une filière particulière. La diversification des formations a donc provoqué une nécessité d'orientation.

Les déterminants des choix d'orientation constituent un domaine de recherche extrêmement riche. De nombreux chercheurs s'interrogent : qu'est ce qui entre en jeu dans l'esprit d'un bachelier lorsqu'il envisage les infinités de possibilités d'études offertes par l'enseignement supérieur ? Qu'est ce qui détermine son choix d'orientation ?

Alors que des sociologues tels que Bourdieu et Passeron parlent de reproduction sociale (les choix sont avant tout influencés par l'origine sociale et scolaire), les psychologues élaborent un modèle vocationnel de l'orientation en définissant le processus d'orientation (Guichard, 2006). Ils mettent en évidence la structuration des intentions d'orientation (Dumora, 1990 ; 1998 ; et *al*, 1999), et décrivent les concepts de vocation et de projet (Boutinet, 1990).

Si ces nombreuses pistes explicatives viennent éclairer la dynamique d'orientation, elles écartent bien souvent la simple relation des étudiants au savoir. Or, si l'enseignement supérieur permet en théorie l'insertion professionnelle future de ses diplômés, c'est concrètement le savoir qu'il offre. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité analyser

le sens que le sujet accorde à son expérience en recourant à la notion de rapport au savoir qui désigne « la relation que le sujet entretient avec le savoir » (Beillerot, 1989, p. 176).

Depuis 25 ans, la notion de rapport au savoir s'est imposée de façon majeure chez tous ceux qui s'intéressent aux questions d'éducation (Charlot, 1997 ; Mosconi, 2000 ; Beillerot, 2000).

En France, la plupart des travaux sur le rapport au savoir concerne avant tout les élèves du primaire et du secondaire. Nous avons souhaité étendre ce domaine d'étude aux spécificités étudiantes (Laterrasse, 2002 ; de Léonardis, 2004). L'originalité de ce travail de thèse est en effet fondée sur le souhait d'expliquer les choix d'orientation au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur, et les poursuites d'études qui suivent, par le rapport au savoir entretenu par les étudiants. Pour cela, nous nous appuyons tout particulièrement sur les recherches réalisées par Rey *et al.* (2005) en Belgique.

Les étudiants font des choix dans un univers préexistant mais ils le modifient également : la diversification des formations est née d'une demande économique mais aussi sociale. Dans ce vaste champ, nous ne pouvons prétendre expliquer les choix d'orientation dans la globalité de l'enseignement supérieur. Pour cette raison, les trajectoires paradoxales ont particulièrement attiré notre attention, et notamment celles observées dans les Instituts Universitaires de Technologie (IUT).

L'IUT délivre le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) après 2 ans d'études. Il a été créé en 1966 afin de permettre l'insertion rapide de jeunes peu enclins aux études. Peu à peu pourtant, cette filière est devenue sélective, et s'est ouverte aux bacheliers généraux qui sont à présent en sur-représentation dans cette filière. Mais surtout, aujourd'hui, deux diplômés de DUT sur trois poursuivent leurs études alors qu'au départ ils se sont engagés dans une filière œuvrant à une rapide insertion. L'IUT, filière en théorie courte et professionnalisante, semble donc détournée de sa vocation première. Cela nous amène à nous interroger : poursuivre ses études après le DUT est-ce un hasard, une construction progressive, ou était-ce au contraire un souhait déjà constitutif du choix d'orientation post-bac ?

La question de la poursuite d'études après l'IUT renvoie en fait à la question du choix initial de l'IUT. Ce sont les spécificités en jeu dans ce choix d'orientation, dans ce choix de filière qu'il faut interroger ici. Ces étudiants ont-ils vraiment choisi ce DUT parce qu'il était « court », et donc pour travailler après l'obtention de leur diplôme ? Et dans ce cas, pourquoi ont-ils changé d'avis ? Ou projetaient-ils au contraire dès le départ de poursuivre leurs études après le DUT ?

Dans ce vaste questionnement sur le choix de l'IUT et la poursuite d'études qui s'en suit, la « filière » et donc aussi la « durée » des études semblent avoir leur importance, quelle que soit la discipline choisie. C'est la raison pour laquelle il nous a semblé intéressant d'adopter une perspective comparative avec la filière universitaire classique. Ainsi, nous avons décidé de comparer le choix d'orientation des étudiants d'IUT GEA (Gestion des entreprises et des administrations) avec celui des étudiants inscrits à l'université en section « Administrations Economiques et Sociales » (AES). Nous avons donc les mêmes disciplines, mais elles sont préparées en filière courte et professionnelle (IUT) ou en filière longue.

La visée de cette étude est donc double : expliquer d'une part le choix d'orientation à l'entrée en IUT ou en université et d'autre part, comprendre la logique des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur. Pour se faire, nous avons choisi de procéder à une recherche longitudinale.

La question de départ de notre travail sera ainsi formulée : qu'est-ce qui amène les jeunes bacheliers à choisir l'IUT ou l'université ? S'il s'agit de la simple question de la poursuite d'études, alors qu'est-ce qui pousse les deux tiers des étudiants d'IUT, après leur engagement dans une filière courte et professionnalisante à poursuivre leurs études, alors que ce type d'étude n'avait pas pour vocation d'être un tremplin pour d'autres études mais un objectif en soi ? Dans une perspective longitudinale de trois ans, nous souhaitons mettre en évidence l'effet d'interrelation des déterminants socio-biographiques, psychologiques et du rapport au savoir sur les dynamiques d'orientation et de poursuite d'études. Notre réflexion s'articule donc autour de l'articulation de trois objectifs principaux :

- évaluer les déterminismes sociaux, scolaires et psychologiques à l'œuvre dans l'élaboration des choix d'orientation : les étudiants de l'IUT et de l'université ont-ils des différences socio-biographiques et psychologiques pouvant expliquer leurs différents choix ?
- évaluer les déterminismes sociaux, scolaires et psychologiques à l'œuvre dans les poursuites d'études : les étudiants de l'IUT et de l'université ont-ils des différences socio-biographiques et psychologiques pouvant expliquer leurs poursuites d'études ?
- évaluer l'incidence du rapport au savoir sur les disparités de choix et de trajectoires : les étudiants d'IUT et d'université nourrissent-ils un rapport au savoir différent susceptible d'expliquer leurs différences de choix et leurs poursuites d'études ?

La **première partie** de ce travail est consacrée à la revue de la question et à l'analyse critique des modèles théoriques.

Le premier chapitre fait état de l'historique de l'accès à l'éducation. Si l'orientation était initialement affaire de reproduction sociale, les années 1960 ont vu se développer une massification des effectifs étudiants, qui a conduit à une diversification des formations. On observe ensuite une disparité des trajectoires étudiantes et une hausse des niveaux de qualification conduisant à une hiérarchisation des formations. Pour illustrer ces phénomènes, nous décrivons l'évolution des effectifs étudiants. Afin de circonscrire le cadre spécifique de cette étude, nous présentons ensuite les spécificités de l'orientation et des poursuites d'études à l'université et en IUT.

Le chapitre II est consacré à la présentation des déterminants socio-biographiques du choix d'orientation dans l'enseignement supérieur puis des raisons spécifiques qui entrent en jeu dans le choix d'un IUT ou de l'université. Enfin, nous abordons les raisons des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur. Cet exposé nous permet d'interroger la pertinence du concept de démocratisation de l'accès à l'éducation.

Le chapitre III est consacré à l'exposé du modèle vocationnel. Il s'agit premièrement de faire état du processus d'orientation puis de définir le concept d'orientation ainsi que ses problématiques, et d'analyser la structuration des choix d'orientation. Nous décrivons la place du projet dans le processus d'orientation et amorçons une discussion sur sa valeur explicative des choix.

Le chapitre IV est centré sur les modèles du rapport au savoir : nous présentons en premier lieu la genèse du concept et ses fondements épistémologiques. Nous définissons ensuite les notions de savoir et de désir de savoir.

Dans le chapitre V, nous nous centrons sur la présentation d'un modèle théorique du rapport au savoir explicatif des choix d'orientation des étudiants. Nous mettons en évidence la valeur explicative particulière qu'apporte cette notion pour appréhender les spécificités étudiantes.

Enfin, pour clore cette première partie, le chapitre VI est consacré à l'exposé de la problématique. À la lumière des différents éléments théoriques mis en évidence, nous synthétisons les apports de la littérature relativement à nos questions de recherche, afin de proposer et de développer notre propre conception des conduites d'orientation et de poursuites d'études. À partir d'une approche interactionniste, nous mettons ainsi en exergue l'importance des déterminismes socio-biographiques et psychologiques dans l'élaboration des choix d'orientation ainsi que celle du rapport au savoir.

La **seconde partie** de ce travail est centrée sur la présentation de la méthodologie et des résultats de la recherche, afin de mettre à l'épreuve notre positionnement théorique et nos hypothèses de recherche.

Ainsi, dans le chapitre VII nous exposons le dispositif de recherche : les indicateurs retenus pour appréhender chacune de nos variables, les hypothèses opérationnelles, la particularité de notre étude longitudinale, les outils de recueil de données ainsi que les techniques d'analyses utilisées et enfin, la présentation de notre population.

Les chapitres VIII à X renvoient à l'exposé de nos résultats. Au sein du premier chapitre de résultats, nous cherchons à identifier des différences de caractéristiques socio-biographiques et psychologiques, mais aussi de rapport au savoir, que nous supposons explicatives des choix d'orientation de l'IUT GEA ou de l'université AES, en temps 1 de notre étude longitudinale.

Nous appréhendons ensuite dans un deuxième chapitre les résultats relatifs aux données longitudinales recueillies. Nous souhaitons ici montrer l'évolution du rapport au savoir et des caractéristiques socio-biographiques et psychologiques dans le temps. Nous voulons notamment mettre en évidence des continuités dans le rapport au savoir des étudiants d'IUT GEA et dans celui des étudiants de l'université AES, pouvant être prédictives des poursuites d'études. Pour cela nous présentons les données relatives au temps 2 puis nous montrons les évolutions principales repérables entre les temps 1 et 2. Enfin, nous présentons les analyses relatives au temps 3 de l'étude.

Le dernier chapitre de résultats renvoie principalement aux poursuites d'études. Il s'agit d'appréhender l'évolution des projets d'études et des projets professionnels dans le temps.

Pour finir, le chapitre XI propose une synthèse générale des nombreux résultats recueillis sur les trois temps de notre étude longitudinale.

Enfin, dans le chapitre XII nous réalisons une discussion générale centrée sur la confrontation de nos résultats aux hypothèses élaborées préalablement et à notre positionnement théorique.

Dans la conclusion générale, nous soulignons les apports de notre travail (aux plans scientifique, méthodologique et pratique), ses limites et les perspectives de recherche qui en découlent.

**PREMIÈRE PARTIE. REVUE DE LA
QUESTION ET ANALYSE
CRITIQUE DES MODÈLES
THÉORIQUES**

CHAPITRE I. ÉVOLUTION HISTORIQUE DE L'ACCÈS À L'ÉDUCATION

I.1. L'UNIVERSITÉ : UNE ORIGINE MÉDIÉVALE

D'après Healey et Pouyllau (1997), les premières universités apparurent au XIII^{ème} siècle. Bien avant de prendre son sens contemporain, le mot « université » signifiait « corporation, association, confrérie ». Il apparaît en 1150 et il est issu du latin « universitas ». Le nom d'« université », courant dans le langage juridique de l'époque, s'est fixé par le nom de sa propre chartre : « Universitas magistrorum et scholarium ».

Les universités médiévales, étaient à l'époque très différentes de celles que nous connaissons aujourd'hui. Elles n'étaient que des regroupements d'écoles dans lesquelles les maîtres gardaient une autorité. L'enseignement se faisait dans des cloîtres où les étudiants suivaient leurs cours assis sur des bottes de foin.

Il existait deux types d'université :

- Des fédérations d'écoles où chaque maître gardait pleine autorité à l'intérieur de sa propre école
- Des universités d'étudiants, comme l'université de Bologne dans laquelle les étudiants se regroupaient pour assurer eux-mêmes leur défense et recruter des professeurs.

Au commencement, l'université est donc seulement un concept qui englobe un sentiment de solidarité et qui se transformera peu à peu en institution. Vers 1208, on pense réunir ces écoles avec l'écriture d'un certain nombre de lettres pontificales. Mais des conflits firent suite à ces propositions, si bien que le Pape Grégoire IX promulgua la Grande Chartre de l'université le 13 avril 1231, dans laquelle seront consignées les différentes obligations de l'université, des maîtres et des étudiants. Le Pape décide également que le chancelier de Paris représentera l'Université de Paris et ses étudiants, après avoir prêté serment devant l'évêque ainsi que devant deux maîtres.

Lors de son mandat, le chancelier ne devra accorder la « licence d'enseigner qu'à des hommes dignes en fonction du lieu et du moment, selon le statut de la cité, l'honneur et le renom des facultés et refusera aux indignes ce privilège, toute considération de personne ou d'origine étant écarté ». Concrètement, il devra apposer une réglementation sur les « méthodes et horaires des leçons, des discussions sur la tenue souhaitée, sur les cérémonies funéraires, sur les bacheliers : qui doit donner des leçons, à quelle heure et quel auteur choisir, sur la taxation des loyers et l'interdiction de certaines maisons; et le pouvoir de châtier comme il faut ceux qui se rebellent contre ces constitutions ou règlements en les excluant ».

Au XIII^{ème} siècle, dans l'occident chrétien, seuls quelques centres scolaires sont considérés comme des universités : Bologne, Montpellier, Paris et Oxford. A la fin de ce siècle, on comptait seulement une quinzaine d'universités, principalement en France et en Italie. Les universités étaient l'objet de créations volontaire de la part de Princes des villes. Vers 1500, on en comptera une soixantaine.

La population d'étudiants augmente alors considérablement : vers 1400, par exemple, l'université de Paris comptait environ 4000 étudiants. Vers 1450, Oxford et Cambridge en comptaient respectivement 1700 et 1300.

L'université de Paris comptait quatre facultés : Arts, Droit, Médecine et Théologie. Chacune était dirigée par les maîtres titulaires avec un doyen à leur tête. Les maîtres et les étudiants se regroupaient selon leur lieu d'origine dans des regroupements appelés des « nations » (la française, la picarde, la normande et l'anglaise), chacune dirigée par un « procureur ». Ces derniers assistaient le « recteur », qui est à la tête de la faculté des arts et qui deviendra ensuite le recteur de toute l'université.

A Bologne, la situation est un peu différente : les professeurs ne feront pas parti de l'université car la corporation ne regroupera que des étudiants. Les maîtres choisiront plutôt de former le collège des docteurs qui leur servira de corporation. Les corporations universitaires s'appuient sur trois privilèges : l'autonomie juridictionnelle (qui fait partie de l'Eglise avec appel au Pape en cas de conflit), le droit de grève et de sécession et enfin, le monopole d'attribution des grades universitaires.

Au moyen-âge, les universités n'étaient pas seulement des établissements d'enseignement supérieur. Elles pouvaient également contenir l'enseignement primaire et secondaire. La durée de l'enseignement variait d'une faculté à une autre : pour les Arts par exemple (nécessaires pour l'accès aux autres facultés), on y avait accès à l'âge de 14 ans et on y restait environ 6 ans. Il y avait deux étapes dans le cheminement : en premier lieu le bac (deux ans) et en second lieu, le doctorat.

En ce qui concerne la médecine et le droit, on y avait accès de 20 à 25 ans et on y passait six ans de sa vie pour avoir droit à la licence et au doctorat.

Enfin, la théologie demandait de très longues études. On devait y passer huit ans et plus et avoir un minimum d'âge de 35 ans pour y accéder. On devait posséder le doctorat des Arts et on faisait de quinze à seize ans d'études.

Le « bachelier » possédait le grade universitaire le plus inférieur. C'était le terme qui désignait, en ancien français, un jeune homme et, en quelque sorte, un apprenti dans le métier de professeur. Très souvent, en effet, les bacheliers faisaient des cours ou des « suppléances ». On pouvait devenir bachelier à quatorze ans. A Bologne et à Paris, le grade de bachelier s'acquerrait de droit après cinq ou six années d'études. L'examen proprement dit du baccalauréat était, à partir du milieu du XIII^e siècle, la soutenance d'une thèse. A partir du XVI^e siècle, le grade de bachelier ne subsista plus qu'en Angleterre, dans toutes les Facultés, et seulement pour la théologie et le droit dans les autres pays.

La « licence » constitue le grade universitaire le plus ancien. Elle remonte à l'époque où les écoles cathédrales étaient seules dépositaires de l'enseignement supérieur et ne donnaient pas de grades proprement dits, mais seulement des certificats d'aptitude. Au lieu de cette simple autorisation, d'un caractère presque privé, les universités confèrent, à partir de la seconde moitié du XIII^e siècle, une licence qui comporte le droit exclusif, garanti par l'autorité pontificale ou impériale, d'enseigner dans les universités de tout pays.

Jusqu'à l'époque de la Renaissance, le terme « licence » avait généralement une acception restreinte : il signifiait l'autorisation donnée au candidat par les professeurs pour procéder à l'examen qui devait lui conférer le grade de maître.

Le grade de « maître » indiquait un membre titulaire de l'Université en tant que corporation. Agé d'au moins vingt ans il ne pouvait recevoir le grade de maître qu'au moins six mois après

avoir obtenu la licence. Au XIII^e siècle, on devenait maître après six années d'études et à la fin du XIV^e, après trois années seulement.

Le « doctorat » était le grade suprême. Les docteurs formaient le personnel dirigeant de l'Université. Le docteur recevait un anneau, et quelquefois une épée, en signe d'investiture. A Bologne, il fallait dix ans pour devenir docteur en droit civil et en droit canonique. Pour la théologie, il fallait dix à douze ans. Les professeurs qui avaient le grade de docteur se dispensaient souvent de faire leurs cours personnellement et se faisaient suppléer par des bacheliers.

Enfin, les « grades honorifiques » furent mis en usage par les papes. Les nobles recevaient généralement leurs grades sans examens, coutume qui n'a disparu qu'à la fin du XIX^e siècle.

Aussi, l'université médiévale, née à priori d'un sentiment de solidarité commun aux étudiants est devenue une institution d'enseignement hautement hiérarchisée et parrainée par l'Eglise. Déjà à l'époque, existaient des termes communs à notre époque (comme les doctorats, les licences, les maîtrises etc.) et qui n'ont presque pas changé de sens au fil du temps. A cette époque, l'éducation était donc réservée à des familles aisées. Nous y revenons dans le point suivant.

I.2. ACCÈS À L'ÉDUCATION ET REPRODUCTION SOCIALE

I.2.1. LES ÉTUDES SONT RÉSERVÉES À UNE ÉLITE SOCIALE

Au cours du XIX^e siècle, les enfants du peuple fréquentent les écoles primaires alors que les fils de notables se rendent dans les écoles d'enseignement secondaire et supérieur. Très tôt déjà, les enfants ne suivent pas la même scolarité. Or, on conservera ce modèle « Ecole du peuple- Ecole des notables » jusqu'à la seconde guerre mondiale.

A l'époque, l'accès à l'enseignement supérieur nécessitait le baccalauréat. Créé dans sa version moderne sous Napoléon I^{er} par le décret organique du 17 mars 1808, il est considéré comme le premier grade universitaire. Il était exclusivement réservé aux étudiants ayant suivi une scolarité secondaire. Or, seule l'élite bénéficiait de cette possibilité. La scolarité secondaire se faisait dans des collèges. Les cours, enseignés en latin, étaient donc destinés aux seuls aristocrates et bourgeois. Les enfants du peuple n'étaient pas en mesure de pouvoir les suivre.

Par ailleurs, le coût d'une scolarité supérieure était également inaccessible aux pauvres. Aux simples frais de scolarité sur une année, s'ajoutaient les frais de vie : les études supérieures étaient globalement centralisées à Paris. Les provinciaux devaient donc s'y déplacer pour suivre leurs études, ce qui impliquait un coût considérable.

En dehors d'une origine sociale particulièrement favorisée, le sexe était également décisif dans la poursuite d'études.

I.2.2. LES ÉTUDES SONT RÉSERVÉES AUX HOMMES

A cette époque, seuls les étudiants masculins sont recrutés. Les jeunes filles reçoivent quant à elle une éducation traditionnelle (s'occuper d'un foyer), afin d'assurer plus tard une fonction domestique. Ainsi, et quel que soit leur milieu d'origine, les femmes ne pouvaient pas accéder à l'enseignement supérieur, qui conduisait à exercer des professions libérales ou de la fonction publique. Les femmes des milieux aristocratiques et bourgeois pouvaient se cultiver mais non apprendre à exercer un métier. Par voie de conséquence, l'enseignement supérieur leur était donc inutile.

D'après Erlich (1998), il faudra attendre 1869 pour voir l'ouverture des facultés aux femmes ou encore la création de « l'Ecole supérieure pour jeunes filles » (*ibid.*, p. 35).

En ce qui concerne le secondaire, les études équivalentes entre les sexes ne seront officialisées qu'en 1924, par décret.

I.2.3. LES ÉTUDES SE FONT EN FACULTÉ OU EN GRANDES ÉCOLES

Les diplômes participaient alors à la reproduction sociale : ils étaient nécessaires pour rejoindre « une condition sociale supérieure ou du moins similaire à celle de leur père » (*ibid.*, p. 36). A l'époque, diplôme et origine sociale sont quasiment indispensables pour accéder à la profession d'avocat ou de médecin.

Pour autant il existait une forte concurrence entre la faculté (où l'on suivait les études médicales et juridiques) et les écoles du gouvernement. Ces écoles (Saint-Cyr ou Polytechnique par exemple) « conduisant aux fonctions dirigeantes et aux carrières publiques et techniques, tant militaires que civiles » (*ibid.*, p.38) étaient particulièrement prestigieuses. Aujourd'hui encore, ces écoles ont continué à se développer, en restant indépendantes du système universitaire français.

En synthèse, les étudiants formaient un groupe élitiste et minoritaire, s'appêtant à exercer des professions bien ciblées, dans le sens d'une reproduction sociale. L'orientation en tant que telle n'existait pas. Mais dans les années soixante, des bouleversements considérables ont eu lieu.

I.3. MASSIFICATION ET DIVERSIFICATION DES FORMATIONS

En effet, il faudra attendre les années 1960 pour assister à une multiplication considérable des taux de scolarisation étudiants. On parlera dès lors d'un phénomène de massification auxquels s'ajouteront progressivement une diversification des formations et une féminisation des effectifs.

Cette période de « démocratisation scolaire » sera particulièrement controversée. Certains auteurs parleront d'égalité des chances tandis que Bourdieu et Passeron (1964) parleront de « reproduction sociale ».

I.3.1. LES ANNÉES 60 : MASSIFICATION DES ÉTUDIANTS

La multiplication des effectifs du supérieur trouve avant tout une explication sociale et politique, avec les lois de Jules Ferry (1881, 1882) pour l'obligation scolaire. Elles ont permis l'accès aux études pour le plus grand nombre. Les classes ouvrières ont pu accéder au supérieur (1 enfant d'ouvrier sur 4 possède un diplôme du supérieur) alors qu'auparavant elles en étaient exclues (Albouy et Tavan, 2007). Il s'agit d'une véritable demande sociale : les gens souhaitent accéder aux études et à l'enseignement, qui représentent « un facteur de promotion sociale » et du même coup un moyen « d'échapper à la condition ouvrière » (Erlich, *op. cit.*, p. 44). Ce souhait permettra d'ailleurs le développement, en parallèle, des formations tertiaires et du travail féminin.

L'impulsion de cette prolongation de la scolarité est également démographique (l'après guerre a entraîné une multiplication des naissances) et politique : c'est une garantie contre la régression économique. La croissance et l'émergence des emplois tertiaires durant les 30 glorieuses nécessitent une certaine démocratisation de la scolarité car il est nécessaire de constituer une main d'œuvre qualifiée. Au départ, l'enseignement supérieur (encore trop élitiste) n'accueillait que très peu d'étudiants, il fallait donc favoriser la formation de futurs cadres qualifiés. Dans ce contexte, dès les années 50, « les aides sociales devaient ainsi favoriser en général la production du capital humain et pas seulement l'égalité des chances à l'Université » (*ibid.*, p. 45).

Venant renforcer cette multiplication globale des effectifs, l'accès des femmes à l'enseignement supérieur s'est peu à peu développé, bien que plus lent, notamment pour certaines disciplines.

Ainsi, si l'expansion démographique constitue initialement l'impulsion de la multiplication des effectifs scolarisés, le besoin économique en a été le moteur.

La massification renvoie à un accès aux études à des populations qui jusqu'alors ne faisaient pas d'études supérieures. On peut donc penser que cela favorise une certaine « égalité » entre les groupes (Arum *et al.*, 2007). Mais l'accès toujours plus grand à l'enseignement supérieur a irrémédiablement modifié le paysage universitaire et les formations se sont peu à peu diversifiées.

I.3.2. DIVERSIFICATION DES FORMATIONS

L'enseignement supérieur renvoyait initialement à deux groupes, plus ou moins en concurrence : les étudiants de l'université et ceux des grandes écoles. Mais la massification des effectifs, avec l'augmentation des étudiants depuis les années 1960 a modifié le paysage du supérieur, entraînant la nécessité de créer de nouvelles formations.

Si, cette forte hausse a d'abord touché le secondaire dans les années 1960, les réformes Berthoin (1959) et Fouchet-Capelle (1963-1966) ont ensuite permis de faire disparaître la simple division « enseignement primaire populaire » *versus* « enseignement secondaire réservé aux garçons des milieux favorisés ». Le secondaire était donc accessible à tous et

hiérarchisé par des filières générales, technologiques et professionnelles (Degorre *et al.*, 2009).

Apparaît parallèlement, via l'un des axes de la réforme du Ministre C. Fouchet, « l'étudiant 'technicien' des sections de techniciens supérieurs d'établissements secondaires publics et privés (1959) et celui des instituts universitaires de technologie (1966) » (Erich, *op. cit.*, p. 46). Le baccalauréat technologique sera officiellement créé en 1968. A cela s'ajoutent aussi les étudiants des Classes préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE), des écoles de commerce, des écoles d'architecture, des écoles d'infirmières, des écoles normales et de bien d'autres formations d'enseignement technique et professionnel.

Cette réforme prévoyait en premier lieu la spécialisation des filières avec une valorisation des formations techniques accessibles selon le type de bac préparé (général ou technique). L'idée était donc d'offrir un éventail de formations aux étudiants, avec une valorisation des formations techniques. Dans les faits cela a fonctionné puisque les effectifs se sont multipliés dans ces deux types de formation. Toutefois, CPGE et Grandes écoles continuent de former des « élites minoritaires » (*ibid.*, p. 47).

Un autre bouleversement est apparu avec la réforme Fouchet : « l'allongement des formations universitaires » avec trois cycles.

Les effectifs du supérieur sont ainsi passés de 1,18 millions d'étudiants en 1980 à 2,23 millions en 2007. L'université et les STS recevront les plus fortes croissances. Cet essor sera d'ailleurs alimenté par la loi Savary (1984), favorisant l'accès des étudiants aux niveaux bac+3 et bac+5. Ainsi, le taux d'accès à un diplôme du supérieur passera de 15% en 1985 à 42% en 2005.

Enfin, la réforme Seguin (1987) créera une véritable filière de formation professionnelle initiale avec le baccalauréat professionnel (créé en 1985) et les BTS. En 1980, 34% des élèves atteignent la classe de terminale ; en 1990 ils sont 56% et en 2007, ils sont 70% (Degorre *et al.*, *op. cit.*).

Pour finir, les effectifs du supérieur seront alimentés par une forte croissance des étudiantes. Aujourd'hui, l'équilibre avec les hommes s'atteint peu à peu. Globalement, on retrouve moins les filles dans les filières prestigieuses. Elles sont majoritaires dans les filières littéraires et en pharmacie. C'est dans la filière purement scientifique qu'elles « tardent ». Elles progressent toutefois en IUT ou en écoles d'ingénieurs. En revanche, leurs effectifs baissent à mesure que l'on avance dans les cycles.

Malgré cet effort de diversification, l'université reste encore en quelque sorte « sur-sollicitée » en recevant 71% des effectifs (en 1993).

Au sein même de cette dernière, les différences disciplinaires en termes d'effectifs sont criantes et au cours du XXe siècle, on retrouve deux tendances: de 1960 à 1975 les disciplines juridiques, littéraires et médicales qui sont surinvesties (au détriment des formations purement scientifiques) puis c'est une tout autre tendance jusqu'aux années 90 : disciplines littéraires et économiques, disciplines des sciences humaines et disciplines scientifiques sont investies, au détriment des disciplines médicales. A l'IUT c'est dans le tertiaire que les effectifs n'ont cessé de croître, au détriment du secteur secondaire.

Cette période de massification est marquée par la crise économique et la montée du chômage chez les jeunes. En fait, d'après Barrère et Sembel (1998), la multiplication des effectifs du supérieur observée depuis les années 70 a été particulièrement renforcée en 1985 avec l'objectif d'amener « 80% d'une classe d'âge au baccalauréat », (*ibid.*, p. 44). En effet, les bacheliers en question ont tout intérêt de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur, soutenus par l'idée que « le diplôme protège toujours, et même de plus en plus, du chômage » (*ibid.*).

La diversification des formations provoquée par la forte massification des effectifs étudiants a créé de fortes disparités dans les trajectoires étudiantes : on assiste peu à peu à une véritable hiérarchisation des filières.

I.3.3. DEPUIS LES ANNÉES 80 : DISPARITÉ DES TRAJECTOIRES ÉTUDIANTES

La forte progression dans les années 1980 de l'accès à l'enseignement supérieur a provoqué des déséquilibres entre les filières mais aussi l'augmentation des taux d'étudiants dans des filières offrant peu de débouchés sur le marché de l'emploi. Depuis 40 ans, le paysage de l'enseignement supérieur n'a pas subi de modifications profondes. La plupart des principales filières préexistaient déjà à la massification : les IUT et les DEUG datent de 1966 et les STS de 1959 (Chevaillier *et al.*, 2009).

Entre 1960 et 2004, les effectifs étudiants ont été multipliés par 7 (DEPP, MEN, 2005). C'est d'abord la diversification des baccalauréats (et notamment la création des baccalauréats technologique et professionnel) qui a permis cet essor considérable des entrants dans l'enseignement supérieur, mais cela au prix d'une hiérarchisation des séries du bac qui altérera forcément les possibles dans les choix du supérieur. Entre 1960 et 1980, ce sont les filières universitaires qui reçoivent un accroissement de leurs effectifs. Puis, entre 1980 et 2000, ce sont les cycles techniques courts (IUT et BTS) qui connaissent un essor considérable. Depuis, les effectifs se sont stabilisés.

Mais ces filières ne recrutent pas toutes de la même façon et elles connaissent des évolutions différentes : entre 1960 et 2000, la part des CPGE a été divisée par deux, le technique court a été multiplié par 5 et l'université et ses filières générales reçoivent de moins en moins d'étudiants.

La massification a donc entraîné une hiérarchisation des formations, avec une augmentation particulièrement forte des effectifs des filières courtes. Les baccalauréats technologiques avaient été mis en place pour favoriser une insertion professionnelle immédiate, mais ces bacheliers ont massivement poursuivi des études supérieures : en STS principalement ou à l'université.

La création des baccalauréats technologiques et des formations courtes telles que STS ou IUT avait pour vocation de réduire les échecs de certains étudiants dans l'enseignement supérieur, mais elle n'a pas nécessairement permis un meilleur taux d'accès aux formations.

Dans toute cette dynamique, il apparaît que le cursus secondaire a une influence considérable sur les orientations : l'IUT accueille les meilleurs bacheliers technologiques. Les autres partent à l'université ou en STS, « en dernier recours », (Erlach, *op.cit.*, p. 63). D'après l'auteur, se sont donc les performances scolaires et non les projets professionnels qui

semblent guider les orientations. Autrement dit, la hiérarchie scolaire (résultats et types de baccalauréats) se transpose dans la hiérarchie du supérieur.

Or, « la combinaison de la trajectoire scolaire et de l'origine sociale explique l'évolution des études poursuivies » (*ibid.*, p. 64). Dans cette perspective, « la répartition des bacheliers selon leur origine sociale au sein de chaque série du baccalauréat » se retrouve ensuite dans le supérieur.

I.3.4. SYNTHÈSE : DES TRAJECTOIRES ÉTUDIANTES FORTEMENT DÉTERMINÉES

D'après le Ministère de l'éducation nationale, en 2008, 78% des bacheliers se sont inscrits dans l'enseignement supérieur. Les différences d'orientation de ces derniers sont fortement liées au genre, à l'origine scolaire et à l'origine sociale.

I.3.4.1. LE GENRE

Globalement, le genre semble influencer les choix d'orientation à travers les inscriptions dans les formations scientifiques ou littéraires. Les femmes s'inscrivent préférentiellement dans des formations littéraires et les hommes dans des formations scientifiques.

A l'université par exemple, les femmes sont majoritaires en langues, lettres-sciences du langage-arts et en sciences humaines et sociales. Les sciences fondamentales et applications ou encore les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) accueillent en revanche une majorité d'hommes. Toutefois, les formations santé, médicales, ou paramédicales accueillent davantage de femmes.

En Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), les femmes représentent deux élèves sur cinq. Elles sont majoritaires en classes littéraires, minoritaires dans les préparations scientifiques. En classes économiques et commerciales on observe une parité hommes-femmes.

I.3.4.2. L'ORIGINE SCOLAIRE

L'origine scolaire semble également influencer les choix d'orientation des étudiants. Les bacheliers généraux, technologiques et professionnels ne se dirigent pas vers les mêmes formations, et ne peuvent pas s'y inscrire avec la même facilité selon les cas.

Les classes préparatoires sont particulièrement prisées par les bacheliers généraux (94,7 %) alors qu'on rencontre peu de baccalauréats technologiques (4,6%). Se sont les bacheliers scientifiques qui s'y inscrivent le plus (71,6%).

Les IUT voient également une majorité d'inscrits titulaires de baccalauréats généraux (68,6%) contre seulement 29,7% de bacheliers technologiques. En revanche, les sections de techniciens supérieurs sont particulièrement investies par les bacheliers technologiques, qui représentent 47,1 % des entrants.

I.3.4.3. L'ORIGINE SOCIALE

L'origine sociale influe également sur les choix d'orientation. Toutes formations confondues, 30 % des étudiants ont des parents cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale contre 10,7 % ayant des parents ouvriers.

La part des enfants de cadres est très forte en classes préparatoires, dans les INP (Institut national du patrimoine) et les ENS (Ecole normale supérieure) où elle dépasse 45 %. Ils sont peu nombreux en formations comptables et en STS (moins de 15%). À l'inverse, les enfants d'ouvriers sont très peu présents dans les classes préparatoires, INP et ENS ; autour de 5 %, alors qu'au niveau national les enfants d'ouvriers représentent 10,7 % de la population.

Les enfants de professions intermédiaires et d'employés présentent un profil plus homogène, malgré une légère surreprésentation en IUT, STS, écoles paramédicales et sociales.

Cette surreprésentation dans ces filières est fortement accentuée pour les étudiants dont le chef de famille est inactif ou ouvrier. Parmi les étudiants inscrits en STS, 20,5 % de leurs parents sont ouvriers et 16,9 % sont inactifs.

A l'université, la répartition des étudiants est très hétérogène. Dans la filière Santé, les enfants de cadres supérieurs sont les plus nombreux, ils représentent 43,3 % des effectifs, contre 5,3% pour les enfants d'ouvriers. Dans les filières Économie, Lettres, Sciences humaines et Langues, les enfants de cadres sont moins représentés (26 %) au profit des enfants de professions intermédiaires, d'ouvriers, de retraités et d'inactifs (presque 40 %).

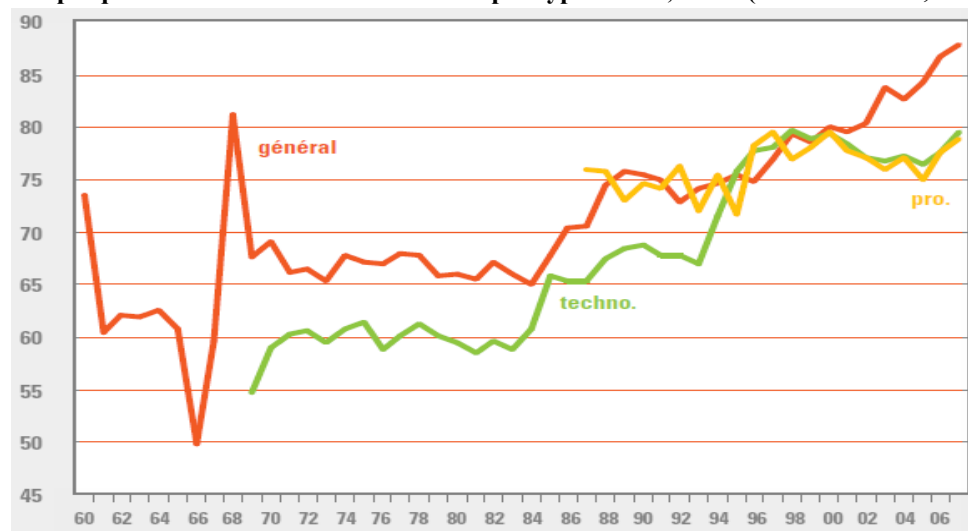
15% seulement des étudiants d'AES proviennent de la CSP cadre et professions intellectuelles supérieures contre 22,8% des étudiants inscrits en IUT tertiaire, (Sautory, 2007). C'est d'ailleurs la discipline universitaire qui reçoit le moins d'étudiants de cette CSP. Cette filière semble donc très marquée socialement.

La forte massification de l'accès à l'éducation à l'œuvre depuis les années 1960 a conduit à une véritable diversification des formations. Afin d'illustrer la disparité des trajectoires scolaires et étudiantes observée depuis les années 1980 nous présentons ci-dessous l'évolution des effectifs des bacheliers et des étudiants.

I.4. EVOLUTION DES EFFECTIFS DES BACHELIERS ET DES ÉTUDIANTS

I.4.1. EFFECTIFS DES BACHELIERS DEPUIS 1960 : UNE ÉVOLUTION GÉNÉRALE DES TAUX DE SUCCÈS

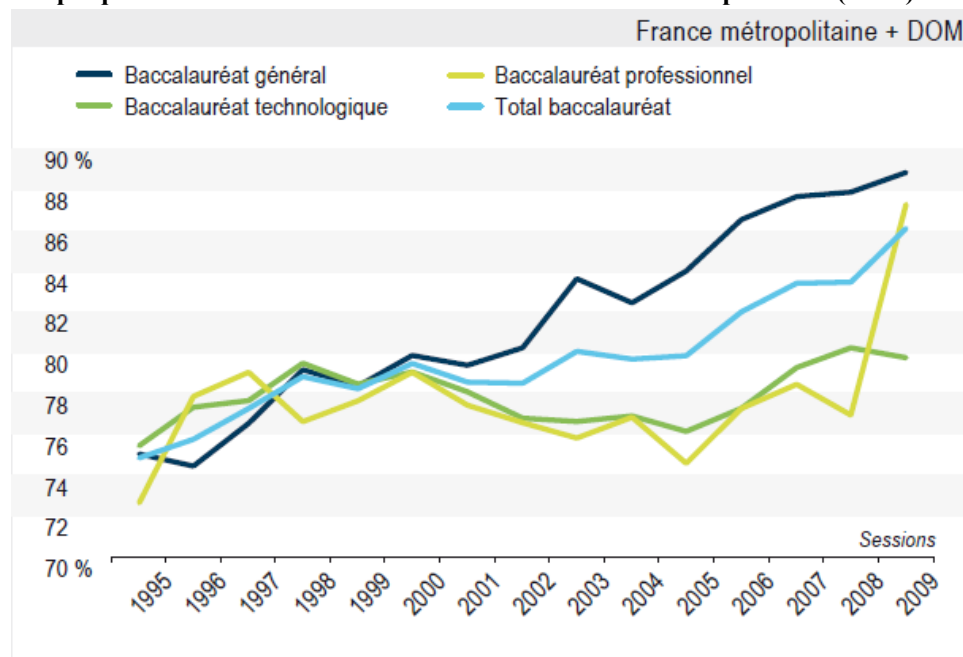
Graphique 1. Evolution du taux de succès par type de bac, en % (Source : DEPP, 2008)



D'après le rapport « le bac a 200 ans » de la DEPP (2008), le baccalauréat connaît une hausse générale des taux de succès depuis 1960. Aujourd'hui, ils dépassent les 80 %, contre moins de 70 % en 1970 et à peine plus de 60 % dans les années 1960.

Ce mouvement s'accompagne de disparités selon l'apparition des divers types de baccalauréats, avec une réussite plutôt supérieure aux autres dans les séries générales. Toutefois, l'écart entre le baccalauréat général et le baccalauréat technologique va pratiquement disparaître au milieu des années 1990. Elle réapparaît ces dernières années : en 2007, les taux de succès sont ainsi de 88 % au baccalauréat général contre environ 79 % pour le technologique et le professionnel (cf. graphique 1 ci-dessus).

Graphique 2. Évolution du taux de réussite au baccalauréat depuis 1995 (en %)



Source : MEN-MESR-DEPP

En France métropolitaine et dans les DOM, 539 092 candidats ont obtenu le baccalauréat à la session 2009. Toutes filières confondues, ce taux de réussite n'a cessé de croître depuis 1995 : il a progressé de 13,8 points au baccalauréat général, de 4,3 points au baccalauréat technologique et de 14,6 points au baccalauréat professionnel (cf. graphique 2 ci-dessus).

Tableau 1. Evolution et répartition des bacheliers entre les sessions 1995 et 2009 (en %)

	Session 1995		Session 2009	
	Admis	Répartition	Admis	Répartition
Baccalauréat général				
ES	76 555	15,5 %	90 466	16,8 %
L	71 460	14,5 %	47 765	8,9 %
S	139 031	28,2 %	148 531	27,6 %
Total séries générales	287 046	58,3 % *	286 762	53,2 % *
Baccalauréat technologique				
STI	35 217	7,2 %	30 281	5,6 %
STG	78 894	16,0 %	67 918	12,6 %
ST2S (ex-SMS)	13 337	2,7 %	18 542	3,4 %
Autres séries technologiques	10 819	2,2 %	14 861	2,8 %
Total séries technologiques	138 267	28,1 %	131 602	24,4 %
Baccalauréat professionnel				
Production	26 218	5,3 %	52 845	9,8 %
Services	40 878	8,3 %	67 883	12,6 %
Total séries professionnelles	67 096	13,6 %	120 728	22,4 %
Total	492 409	100,0 %	539 092	100,0 %

Source : MEN-MESR-DEPP

À la session 2009, on compte 53% de bacheliers généraux, 24% de technologiques et 22% de professionnels, contre respectivement 58%, 28% et 14% en 1995. Et en effet, la répartition des bacheliers s'est modifiée en faveur des séries professionnelles (+ 80 %) pour atteindre 22,4 % en 2009. Cette évolution s'est faite au détriment des séries technologiques (- 4,8 %) qui représentent 24,4 % des bacheliers de cette session. Les séries générales restent stables avec 53,2 % des bacheliers en 2009.

Dans les séries technologiques, la hausse des bacheliers est plus importante en Sciences et technologies de la santé et du social (ST2S) (+ 39 %), mais ne compense pas la baisse en Sciences et technologies de la gestion (STG) et Sciences et technologies industrielles (STI) (- 13,9 % et - 14 %). Au sein du baccalauréat général, ce sont les admis aux séries L qui ont diminué (- 33,2 %). À l'inverse les effectifs de bacheliers ont augmenté en ES et S (respectivement + 18,2 % et + 6,8 %), (cf. tableau 1 ci-dessus).

Tableau 2. Répartition des admis en 2009 selon l'origine sociale (en %)

	Répartition des admis (%)			
	Bac général	Bac techno.	Bac pro.	Ensemble
Catégorie socioprofessionnelle renseignée dont :	97,4	92,4	74,4	91,0
Agriculteurs exploitants	2,4	2,1	2,2	2,3
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	9,3	9,8	12,1	9,9
Cadres, professions intellectuelles supérieures	35,7	16,1	10,4	26,3
Professions intermédiaires	17,2	16,8	11,7	16,1
Employés	15,0	20,2	16,4	16,5
Ouvriers	11,9	22,2	32,4	18,2
Retraités	2,0	2,8	4,8	2,7
Autres personnes sans activité professionnelle	6,5	10,0	10,0	8,0
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : MEN-MESR-DEPP

35,7% des bacheliers généraux sont issus de la catégorie socioprofessionnelle « cadres et professions intellectuelles supérieures ». C'est la CSP la plus représentée sur l'ensemble des bacheliers (35,7%).

Parmi les titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel, ce sont les enfants d'ouvriers qui sont proportionnellement les plus nombreux (respectivement 22,1 % et 32,5 %), alors qu'ils ne représentent que 18,2 % de l'ensemble des bacheliers (cf. tableau 2 ci-dessus).

I.4.2. L'ORIENTATION DES ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

D'après le Rapport d'activité du HCEEE (2003), Haut Comité éducation-économie-emploi (*ibid.*, p.103), les bacheliers qui souhaitent entrer dans l'enseignement supérieur voient se dessiner quatre voies principales (hormis les écoles regroupées dans la catégorie « autres formations ») : les CPGE, les universités, les IUT et les STS.

Les classes préparatoires scientifiques, économiques ou littéraires sont, avant la médecine, en tête de hiérarchie des filières du supérieur. Pour la rentrée 2008-2009, elles accueillent 80000 étudiants : c'est l'effectif le plus élevé depuis 1995.

Elles accueillent les meilleurs élèves : on y retrouve 94,7% de bacheliers généraux avec 71,6% de baccalauréats scientifiques.

Deux élèves sur cinq sont des femmes. Si elles sont majoritaires dans les classes littéraires, en revanche, dans les classes scientifiques, elles sont minoritaires. Pour les classes économiques et sociales on observe une parité.

La part des étudiants scientifiques à l'université reste stable depuis 2001. A la rentrée 2008, l'effectif le plus important (33,8%) correspond à l'ensemble « formation scientifiques et formations de l'ingénieur ». Les formations de santé regroupent également 27,2% des effectifs universitaires scientifiques avec 193154 inscrits en médecine et pharmacie.

Ensuite, pour l'université, les Licences s'opposent aux IUT et STS, filières d'études professionnelles courtes (bac+2). Or, ces filières professionnelles sont toutes sélectives alors que paradoxalement, les universités (pourtant destinées à des études longues au contenu plus conceptuel) accueillent tous les bacheliers sans distinction. Ce caractère non sélectif induit souvent une inscription des bacheliers les moins bons qui n'ont pas été retenus ailleurs.

Tableau 3. Evolution des taux d'inscription des bacheliers dans les différentes filières de l'enseignement supérieur de 1995 à 2009

Filières	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Université	49.4	39.2	38.3	38.9	39.8	38.9	39.1	37.5	35	34	34.6
IUT	8.1	8.7	8.8	8.8	8.7	8.7	8.7	8.4	8.4	8.6	8.4
CPGE	7.9	6.9	7.1	7.4	7.3	7.4	7.4	7.4	7.5	7.8	7.5
STS	18.7	19.6	19.9	20.0	19.7	19.6	19.3	18.6	18.7	19.6	19.4
Autres formations	5.2	6.0	6.2	6.4	6.5	7.1	7.5	7.3	7.6	8.2	8.0

Source : MESR-DGESIP-DRI SIES / Système d'information SISE.

80% des bacheliers poursuivent leurs études dans le supérieur l'année après leur bac. Les taux d'inscription dans les différentes filières du supérieur sont relativement stables depuis 1995. Nous observons toutefois une baisse pour l'université, (cf. tableau 3 ci-dessus).

Tableau 4. Évolution des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur (France métropolitaine+DOM)

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Baccalauréat général	Université hors IUT	61,8	61,5	62,4	62,8	62,1	61,3	58,8	55,6	53,6	53,8
	IUT	11,2	11,5	11,4	10,7	10,7	10,4	10,5	10,7	11,0	10,8
	CPGE	12,6	13,1	13,6	13,0	13,6	13,3	13,2	13,3	13,8	13,3
	STS	9,0	8,9	8,4	8,0	7,8	7,7	7,8	8,3	8,9	8,9
	Autres formations	9,1	9,6	9,7	9,7	10,8	11,1	10,8	11,4	12,3	12,2
	dont bac S										
	Université hors IUT	57,1	56,5	58,2	59,1	58,2	57,7	55,6	53,1	50,6	50,9
	IUT	14,6	15,0	14,6	13,5	13,6	13,2	12,9	13,1	13,0	12,7
	CPGE	19,1	20,2	20,6	19,8	20,8	20,0	19,2	20,0	20,1	19,5
	STS	7,0	7,0	6,7	6,3	6,0	5,9	6,1	6,2	6,5	6,7
Baccalauréat technologique	Autres formations	10,1	10,6	10,4	10,4	11,3	11,4	10,7	11,8	12,8	12,5
	Université hors IUT	19,1	18,2	17,8	18,1	18,1	18,1	17,4	15,8	15,8	17,9
	IUT	9,1	9,3	9,5	10,0	10,2	10,4	9,9	9,5	9,8	10,1
	CPGE	1,0	1,0	1,1	1,0	1,1	1,1	1,1	1,3	1,4	1,4
	STS	44,5	44,7	45,8	45,1	44,1	44,0	42,5	42,3	43,1	44,0
	Autres formations	3,9	3,9	4,2	4,2	4,7	5,0	5,0	5,4	5,5	5,6
	dont bac STI										
	Université hors IUT	7,3	7,7	7,7	8,2	8,3	8,2	7,9	6,7	6,1	7,6
	IUT	16,2	16,3	16,6	17,2	17,7	18,5	17,9	16,5	17,5	17,9
	CPGE	2,1	2,2	2,3	2,1	2,1	2,2	2,4	2,3	2,5	2,7
Ensemble général et technologique	STS	60,5	61,6	63,0	60,6	58,2	59,8	57,9	56,3	58,9	59,3
	Autres formations	2,3	2,0	2,3	2,2	2,3	2,5	2,8	2,8	3,8	4,1
	Université hors IUT	46,4	45,7	46,6	47,3	46,5	46,5	45,0	42,5	41,3	42,5
	IUT	10,5	10,7	10,7	10,4	10,5	10,4	10,3	10,4	10,6	10,6
	CPGE	8,4	8,7	9,1	8,9	9,2	9,1	9,2	9,4	9,7	9,6
	STS	21,8	21,9	21,7	20,9	20,6	20,1	19,3	19,4	20,1	19,9
	Autres formations	7,2	7,5	7,7	7,8	8,6	9,0	8,9	9,4	10,1	10,1
	Baccalauréat professionnel										
	Université hors IUT	6,4	5,8	6,0	6,3	6,4	5,9	5,8	5,0	4,7	6,9
	IUT	0,5	0,6	0,6	0,7	0,7	0,8	0,7	0,7	0,8	0,8
Baccalauréat professionnel	CPGE	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	STS	9,7	10,9	12,8	14,4	15,2	15,7	15,5	15,6	17,4	17,7
	Autres formations	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6

Source : MESR-DGESIP-DRI SIES / Système d'information SISE.

77,8 % des bacheliers 2009 se sont inscrits dès la rentrée suivante dans l'enseignement supérieur. Pour la première fois cette année, le taux de poursuite vers les formations générales de l'université (hors IUT) progresse quel que soit le baccalauréat d'origine (on observe toutefois qu'elle est plus marquée pour les bacheliers technologiques et professionnels, bien que ces derniers représentent une population relativement faible).

Les taux d'inscription dans les formations sélectives (CPGE, IUT, STS) sont assez stables. Notons à ce propos que leurs capacités d'accueil sont fixes, ce qui explique le peu d'évolutions. A la rentrée 2009, 40,1 % des bacheliers généraux et technologiques se sont orientés vers ces filières sélectives (cf. tableau 4 ci-dessus).

Tableau 5. Répartition des entrants de 2008-2009 en première année d'enseignement supérieur universitaire selon la filière et la série de baccalauréat

	Baccalauréat général				Baccalauréat technologique			Baccalauréat professionnel	Dis-pensés sur titre	Total général
	Litté-raire	Écono-mique	Scienti-fique	Total	STG	Autres	Total			
Droit-sciences politiques	20,0	43,5	16,6	80,1	10,5	1,8	12,3	3,2	4,4	100,0
Sciences économiques-gestion (hors AES)	1,7	43,9	23,9	69,5	11,2	1,8	13,0	3,5	14,0	100,0
AES	3,2	44,0	5,6	52,8	27,0	3,8	30,8	10,1	6,3	100,0
Lettres-sciences du langage-arts	49,2	12,6	11,1	72,9	4,5	4,2	8,7	3,0	15,4	100,0
Langues	40,0	22,6	10,3	72,9	12,6	2,7	15,3	3,2	8,6	100,0
Sciences humaines et sociales	28,3	28,9	12,7	69,9	11,1	8,7	19,8	5,0	5,3	100,0
Sciences fondamentales et applications	0,4	2,7	80,4	83,5	1,1	6,2	7,3	1,3	7,9	100,0
Sciences de la vie, de la santé, de la Terre et de l'Univers	0,5	2,0	79,3	81,8	0,6	10,4	11,0	0,8	6,4	100,0
STAPS	4,1	24,4	40,3	68,8	14,7	9,8	24,5	5,0	1,7	100,0
Médecine	0,7	2,1	91,0	93,8	0,4	3,6	4,0	0,1	2,1	100,0
Pharmacie	0,4	0,7	91,4	92,5	0,3	4,3	4,6	0,4	2,5	100,0
Ingénieurs	0,1	0,4	88,1	88,6	0,1	3,9	4,0	0,3	7,1	100,0
IUT	2,6	22,8	41,1	66,5	14,4	14,3	28,7	1,8	3,0	100,0
Total	14,3	22,7	38,2	75,2	9,4	6,4	15,8	2,8	6,2	100,0

Source : MESR-DGESIP-DRI SIES / Système d'information SISE.

Les bacheliers généraux représentent 75,2% des entrants de 2008-2009 en première année de l'enseignement supérieur universitaire. La part des bacheliers technologiques est plus modérée (15,8 %) et celle des bacheliers professionnels est très faible (2,8 %).

C'est en médecine (93,8 %), pharmacie (92,5 %) et en filière d'ingénieurs (88,6 %) que l'on retrouve majoritairement les bacheliers généraux, et dans ces trois filières, les bacheliers scientifiques constituent l'essentiel des effectifs. On retrouve également les bacheliers généraux en sciences fondamentales et applications (83,5 %), en sciences de la vie, de la santé, de la Terre et de l'Univers (81,8 %) et en droit-sciences politiques (80,1 %).

En revanche, seulement 52,8 % des entrants en AES sont titulaires d'un baccalauréat général. Les bacheliers technologiques y sont largement représentés (30,8% des nouveaux inscrits) ; c'est d'ailleurs la filière dans laquelle ils s'engagent le plus massivement. De même, les titulaires d'un baccalauréat professionnel y sont plus représentés que dans d'autres disciplines (10,1 % des entrants). (Cf. tableau 5 ci-dessus).

Tableau 6. Répartition en 2009-2010 des étudiants français selon la PCS du chef de famille (en %)

	Agri., artisans, commerc., chefs d'entreprise	Cadres, profess. intellectuelles sup.	Profess. intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités, inactifs	Non renseigné	Ensembl
Universités (1)	8,9	29,7	12,2	11,6	9,4	13,6	14,5	100,
Disciplines générales et de santé	8,6	29,9	11,9	11,3	9,0	14,0	15,4	100,
IUT	11,5	28,0	16,3	15,0	14,2	9,2	5,8	100,
Grands établissements	9,8	49,5	10,8	6,8	5,0	12,9	5,1	100,
IUFM	7,7	22,8	14,1	12,5	11,4	15,6	15,9	100,
STS	11,4	16,3	14,9	17,0	22,1	13,5	4,9	100,
CPGE	10,8	51,1	12,9	9,3	6,3	6,4	3,2	100,
Formations comptables non univ.	11,0	15,7	11,6	14,1	14,7	13,6	19,3	100,
Universités de technologie et INP	9,8	47,8	14,2	7,3	6,6	9,7	4,5	100,
Autres formations d'ingénieurs non univ. (2)	11,8	48,0	11,2	6,5	4,6	6,5	11,4	100,
Écoles de commerce, gestion, vente et compta.	14,9	37,9	7,2	6,0	2,2	4,7	27,1	100,
Établissements privés d'enseignement univ.	17,0	38,0	10,6	6,8	5,9	8,3	13,3	100,
Écoles normales supérieures	10,8	56,9	9,1	7,1	2,3	7,2	6,6	100,
Écoles supérieures artistiques et culturelles (3)	11,6	31,0	10,7	9,3	3,3	5,5	28,5	100,
Écoles paramédicales et sociales	11,9	18,9	12,1	19,0	17,6	2,1	18,4	100,
Total	9,8	29,8	12,3	11,9	10,3	11,8	14,0	100,

Source : MESR-DGESIP-DRI SIES / Système d'information SISE.

Les étudiants des catégories sociales les plus favorisées continuent à être fortement surreprésentés au détriment des jeunes de catégories sociales plus modestes : toutes formations confondues, 29,8 % des étudiants ont des parents cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale tandis que 10,3 % sont enfants d'ouvriers, (*cf.* tableau 6 ci-dessus).

D'après le rapport d'activité du HCEEE, 30% des bacheliers s'orientent dans le cycle supérieur professionnel court : 9% vont en IUT et 20% en STS (*op.cit.*, p.124).

Contre toute attente, les bacheliers généraux s'inscrivent davantage en IUT que les bacheliers technologiques :

- 11.5% des titulaires d'un baccalauréat général (avec 1.7% des littéraires, 13.4% de scientifiques et 11.3% de bacheliers économiques) s'inscrivent en IUT contre 9.3% de bacheliers technologiques, avec 9.1% de STT (Sciences et technologies tertiaires devenues aujourd'hui Sciences et technologie de la gestion-STG) et 16.7% de STI (Sciences et technologies industrielles).
- Seulement 0,6% des bacheliers professionnels s'inscrivent en IUT.

Les IUT apparaissent donc comme la voie professionnelle des bacheliers généraux. Ces derniers ont ainsi modifié leur stratégie de poursuites d'études, en choisissant de plus en plus souvent l'inscription dans des filières courtes mais sélectives, tout en sachant fort bien qu'ils pourront poursuivre ensuite.

Par ailleurs, globalement, les garçons s'orientent d'avantage en IUT que les filles (qui sont seulement 39%), quel que soit le type de bac (14.6% de garçons contre 6.6% de filles de bac généraux et 15.3% contre 8% pour les bacs technologiques).

Il existe toutefois des disparités d'inscriptions selon le genre dans les secteurs secondaires et tertiaires des IUT.

Pour mieux appréhender l'engouement des bacheliers généraux pour les filières courtes, nous allons donc observer en détail les caractéristiques de la filière IUT et celles de la filière universitaire. Nous pourrions ensuite procéder à une comparaison plus approfondie de ces deux types de formation.

I.4.3. SPÉCIFICITÉS DES ÉTUDIANTS D'UNIVERSITÉ ET D'IUT

I.4.3.1. LES ÉTUDIANTS D'UNIVERSITÉ

En janvier 2009, le Ministère de l'Education Nationale dénombrait un million et demi d'étudiants inscrits à l'université en France.

58,1% des nouveaux entrants à l'université ont 18 ans ou moins et 23,8% ont 19 ans. Les formations pluridisciplinaires en lettres ou en sciences et les cursus en pharmacie attirent peu d'étudiants. Les nouveaux entrants à l'université se dirigent principalement vers les IUT (19%), les disciplines juridiques (13,2%), les sciences humaines et sociales (12,3%) et les disciplines médicales (11,4%).

Si l'on considère l'université hors IUT, les inscrits représentent environ 34% des étudiants de l'enseignement supérieur. Parmi eux, on retrouve 62,2% des inscrits en cursus Licence, 33,1% inscrits en cursus Master et 4,9% inscrits en cursus Doctorat.

La discipline choisie varie selon l'âge d'entrée dans le circuit universitaire : les sciences humaines et sociales attirent proportionnellement plus d'étudiants de 21 ans ou plus que d'étudiants de 18 ans ou moins.

Tableau 7. Répartition des effectifs universitaires par discipline en 2008-2009

Disciplines	2008-2009
Droit, sciences politiques	17,8
Sciences économiques, gestion	13,4
AES	3,7
Lettres, sciences du langage	8,9
Langues	9,7
Sciences humaines et sociales	19,6
Pluri-lettres, langues, sciences humaines	0,6
Sciences fondamentales et application	14,4
Sciences de la nature et de la vie	6,7
STAPS	2,9
Pluri-sciences	2,2

Source : MJENR - DEP

Certaines disciplines semblent particulièrement attractives, comme les Sciences humaines et sociales, Droit-Sciences politiques, Sciences fondamentales ou Sciences économiques-Gestion (*cf.* tableau 7 ci-dessus).

D'après la MJEN-DEP¹, en 2008-2009, les femmes représentent 57,8% de la population universitaire. Si l'on observe la répartition hommes/femmes par cursus, on voit qu'elles sont majoritaires en cursus Licence (57,4 %) et en cursus Master (59,8 %), elles ne sont plus que 47,4 % en cursus Doctorat. Les femmes sont plus jeunes que les hommes à leur entrée à l'université. Elles sont majoritaires en langues (75,1%), en lettres-sciences du langage-art (73%) et en sciences humaines et sociales (69,7%). Les hommes restent quant à eux largement majoritaires en sciences fondamentales et applications ou encore en STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives).

Si 34% des nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur s'inscrivent à l'université, l'IUT reçoit 19% d'inscrits et constitue ainsi une filière particulièrement attractive. Nous allons dans le point suivant, en préciser les caractéristiques.

I.4.3.2. LES ÉTUDIANTS D'IUT

Nous venons de voir que les IUT constituent aujourd'hui des filières fortement attractives par rapport à la filière universitaire classique. Ils ont été créés dans les années 60, avec un double objectif : former, en deux ans d'études, des cadres intermédiaires, jugés alors indispensables à notre économie, et permettre l'accès à des études supérieures qualifiantes à des bacheliers technologiques ne souhaitant pas poursuivre des études longues. Cinquante ans après, les objectifs initiaux semblent détournés.

¹ MJENR-DEP : Ministère jeunesse éducation nationale recherche. Département des études et de la prospective.

En effet, dans le paysage de l'enseignement professionnel post-baccalauréat, l'IUT occupe actuellement une place toute particulière et ceci pour plusieurs raisons :

- l'entrée en IUT s'effectue par sélection,
- il s'agit d'une formation à but professionnel correspondant à un niveau de qualification,
- la poursuite des études à la sortie, allant de 1 à 3 ans en moyenne se généralise,
- le mode de fonctionnement de l'IUT (temps de scolarisation, stages en entreprise, intervention des professionnels dans le cycle de formation, autonomie relative de fonctionnement...) le distingue du reste de l'enseignement universitaire.

Les derniers chiffres du Ministère indiquent 117350 inscrits en IUT en 2008-2009. Cela correspond à une augmentation de 1,7% des effectifs. Ce chiffre succède à une augmentation de 1,1% à la rentrée de 2006 et de 2,6% à la rentrée 2007. Cette augmentation concerne en premier lieu le secteur tertiaire et dans une moindre mesure le secteur secondaire.

En effet, l'IUT permet deux parcours principaux : le secteur secondaire et le secteur tertiaire. Les spécialités les plus attractives du secteur secondaire sont génie électrique et informatique industrielle (16,2%), génie mécanique et productique (14,2%), génie biologique (13,3%) ou encore génie civil (10,8%).

Dans le secteur tertiaire c'est la spécialité « GEA » (Gestion des entreprises et des administrations) qui accueille le plus d'étudiants (30,4%), soit 17,9% de l'effectif total des inscrits en IUT. Juste après, nous retrouvons la spécialité « techniques de commercialisation » avec 30% des inscrits du secteur tertiaire et « informatique » (12,2%), (cf. annexe 1, p.5).

On trouve 40,3% de femmes en IUT avec une majorité dans le secteur tertiaire (51,7%) contre seulement 23,9% dans le secteur secondaire.

Pour le secteur tertiaire elles sont 57% en GEA, après carrières juridiques (82,4%), information-communication (80,1%), carrières sociales (78,8%) et gestion administrative et commerciale (62,4%).

Les inscrits en IUT à la rentrée 2008-2009 possèdent un baccalauréat général pour 68,6% (à la rentrée 2007-2008, on en comptait 66,6% avec 41,1% de bacs scientifiques, 22,9% de bacs économiques et 2,6% de bacs littéraires). Toujours à la rentrée 2008, il y a seulement 29,7% d'inscrits titulaires d'un baccalauréat technologique et 1,7% de baccalauréats professionnels. D'après Péant (2007), les étudiants inscrits dans le secteur secondaire sont essentiellement des bacheliers scientifiques (S : 64,2 % ou STI : 28,5 %), tandis que les inscrits du secteur des services (tertiaire) sont des bacheliers économiques (ES : 37,6 %), des sciences et techniques du tertiaire (STT : 27,2 %) ou des bacheliers scientifiques (S : 24,5 %).

Au cours du temps, la filière IUT est devenue sélective et les bacheliers recrutés sont parmi ceux qui ont les meilleurs résultats scolaires. D'ailleurs, on observe un taux de réussite élevé en 1^{er} année puisque tous bacs confondus, les étudiants sont 83,6% à s'inscrire en deuxième année d'IUT en 2008-2009.

I.4.4. L'IUT DANS LE SECTEUR UNIVERSITAIRE

D'après le CNE – Comité national d'évaluation – (2005), certaines formations courtes, et notamment les IUT, concurrencent les licences universitaires. « Par le biais de passerelles entre les différentes voies, et en dépit de compétences acquises différentes, elles permettent néanmoins des poursuites directes vers les études universitaires longues » (*ibid.*, p. 87).

Ainsi, les IUT apparaissent de plus en plus comme des voies de contournement de l'université et deviennent pour cette raison très attractives : depuis trente ans, si le nombre d'étudiant à l'université a été multiplié par deux à l'université il a été multiplié par 5 dans les IUT.

L'une des caractéristiques centrale des IUT est la sélection. Cette dernière apparaît comme un moyen de valoriser le DUT par rapport aux Licences universitaires non sélectives, ce qui serait également selon le CNE, une source de « motivation ». Par conséquent, la sélection « favorise la cohésion des étudiants, tend à les responsabiliser et à les rassurer. En contrepartie, elle est censée garantir aux étudiants un encadrement et des méthodes pédagogiques propres à assurer leur succès » (*ibid.*, p. 97).

Mais pour autant, la motivation et le projet professionnel n'entrent pas en compte dans la sélection à ce stade des études supérieures. Ce sont les priorités exprimées dans les vœux formulés en classe terminale qui sont d'avantage examinés, vœux qui n'interviennent pour les commissions de recrutement qu'après l'examen des performances scolaires.

Par voie de conséquence, les IUT recrutent davantage de bacheliers généraux. On relève « moins de 10% des bacheliers de la série STT admis en IUT » (*ibid.*, p. 99). Le processus de sélection est ainsi principalement basé sur les performances scolaires, et le recrutement massif de bacheliers généraux a conduit cette formation à augmenter son niveau puisque 95% des bacheliers généraux obtiennent leur DUT en 2 ans contre 70% des bacheliers technologiques qui y parviennent en 3 ans.

D'après le CNE, l'entrée en filière professionnalisée de tous les bacheliers technologiques désirant poursuivre des études supérieures devrait être systématique, mais le recrutement massif des bacheliers généraux limite les places à prendre, ce qui pousse les bacheliers technologiques à se rabattre sur l'université, pour laquelle ils ne sont pas préparés et où ils échouent massivement.

La section AES (Administration économique et sociale) à l'université est l'une des disciplines où l'on observe justement cette massive orientation « par défaut » des baccalauréats technologiques. Parmi eux, près de 50% auraient souhaité faire une STS et 30% un IUT. En AES la moitié des étudiants seulement poursuivent dans la même discipline alors que 37% quittent l'université.

En AES, on rencontre 55,8% de baccalauréats généraux à la rentrée 2007-2008 (dont 47,3% de ES) et 29,2% de baccalauréats technologiques (dont 25,3% de STT).

Or, en IUT, la section GEA (Gestion des entreprises et des administrations), qui présente des caractéristiques disciplinaires identiques à AES, on rencontre environ 70% de baccalauréats généraux.

La filière IUT semble donc recueillir de plus en plus d'étudiants, et notamment les bacheliers généraux, qui souhaitent manifestement éviter l'université, à laquelle ils sont théoriquement

mieux préparés que leurs congénères. En cela, ces trajectoires originales et paradoxales sont particulièrement intéressantes.

Très clairement, l'IUT occupe une place toute particulière au sein de la diversification des formations. Sa position ambiguë au sein du LMD laissait envisager sa disparition mais il est au contraire devenu de plus en plus attractif, venant concurrencer les licences universitaires. Pour illustrer ce phénomène nous allons donc revenir sur les spécificités de ces deux filières et pour neutraliser la possible influence disciplinaire, nous nous intéressons tout particulièrement à IUT GEA et à Licence AES.

I.5. L'IUT GEA ET LA FILIÈRE AES : DES DISCIPLINES ÉQUIVALENTES DANS DES FILIÈRES OPPOSÉES

Pour comprendre les déterminants des choix d'orientation en IUT ou à l'université, nous comparons les étudiants d'IUT section GEA et les étudiants de l'université section AES car il s'agit de deux formations équivalentes d'un point de vue disciplinaire mais différentes d'un point de vue organisationnel. D'un côté nous avons donc une filière « professionnalisante » et de l'autre la filière universitaire classique. Nous souhaitons montrer en détail ce que cela implique.

I.5.1. L'IUT GEA

L'IUT GEA délivre le DUT après deux ans d'études, et prévoit une spécialisation en deuxième année. Des stages obligatoires sont prévus dès la première année.

Au niveau disciplinaire (*cf.* annexes 2, p.6 et 3, p.7), les enseignements dispensés en DUT GEA et de ceux des deux premières années de Licence AES comportent de fortes similitudes : économie, droit, administrations et institutions politiques, gestion de l'entreprise, comptabilité, mathématiques, analyse financière, cadres juridiques, langue vivante...

Les autres disciplines de GEA n'apparaissant pas pour les deux premières années de Licence se retrouvent en troisième année de Licence.

L'IUT GEA est la seule à proposer un module « conduite de missions » qui prévoit l'application des enseignements reçus à travers des projets tutorés et des stages. La mise en situation professionnelle fait donc partie intégrante de la formation et elle est soumise à évaluation.

En première année, les étudiants ont l'obligation de faire un stage d'initiation à la vie de l'entreprise de 3 semaines au minimum. En deuxième année, ils doivent réaliser un stage d'application, de 8 semaines au minimum. L'objectif de ce stage consiste en une étude approfondie d'un problème particulier concernant la gestion d'une entreprise, d'une administration ou d'une association.

En plus du stage obligatoire, les étudiants s'engagent dans un projet tutoré. Il s'agit d'une mise en situation professionnelle d'étudiants accompagnés de tuteurs pédagogiques (enseignants du département) et professionnels (cadres d'entreprises). Réalisés en petits

groupes d'étudiants, ces projets se déroulent sur 20 semaines réparties sur la 2^e année, à raison d'une journée par semaine.

Depuis 1997, le département GEA-Rangueil de Toulouse met en œuvre 2 formes de projets. Les "projets tutorés thématiques" permettent de mettre les étudiants dans la position de consultants externes dont on attend une prestation. Ils doivent par exemple réaliser les missions suivantes : étude de satisfaction de la clientèle, calcul du coût de revient, mise en place de tableaux de bord pour faciliter la gestion prévisionnelle, création de sites Web...

Les "projets tutorés professionnalisés" consistent à placer les étudiants dans des entreprises partenaires, afin qu'ils reçoivent un complément de formation à celle reçue à l'IUT. L'objectif étant ainsi de permettre une intégration plus rapide des jeunes diplômés lors de leur embauche.

I.5.2. L'UNIVERSITÉ SECTION AES

Pour la mention AES, les diplômés sont dispensés sur le principe Licence-Master-Doctorat (de bac+3 à bac+5 ou 8). La première spécialisation est prévue en troisième année. Pour ce qui est des stages, ils sont autorisés mais absolument pas obligatoires.

Au niveau disciplinaire (*cf.* annexes 2, p.6 et 3, p.7), on observe effectivement de fortes similitudes avec le DUT GEA : économie, droit, administrations et institutions politiques, gestion de l'entreprise, comptabilité, mathématiques, analyse financière, cadres juridiques, langue vivante...

D'un point de vue global, nous observons donc que la principale différence se situe dans le fait que l'IUT lie les enseignements académiques et les mises en situations professionnelles alors que la filière universitaire vise essentiellement à transmettre des concepts théoriques.

Pour conclure, le DUT GEA intègre à sa formation la mise en situation professionnelle, ce qui le distingue fortement de la filière universitaire classique.

Lorsqu'ils intègrent l'enseignement supérieur, les étudiants s'engagent dans des études plus ou moins longues, pouvant aller de bac+2 à bac+5, voire bac+8. A priori, les étudiants de l'université s'engagent au minimum pour trois ans afin d'obtenir le premier grade universitaire (la Licence) quand les étudiants d'IUT obtiennent le DUT en 2 ans. Pour autant, ces derniers poursuivent massivement leurs études, notamment en Licence professionnelle, mais pas seulement : les multiples passerelles existant entre les filières encouragent largement les poursuites d'études. Par ailleurs, les étudiants d'université ne vont pas toujours au bout de la Licence dans laquelle ils se sont initialement engagés. L'université ayant mis en place un système de réorientation, permettant de passer d'une discipline à l'autre, voire d'une filière à l'autre, les étudiants utilisent souvent cette possibilité pour modifier leur trajectoire. Nous reprendrons ce phénomène dans le point II.3 du chapitre II.

Dans ce chapitre, nous avons montré que la forte massification des effectifs étudiants a provoqué une diversification des formations. Mais, la démocratisation du supérieur a été bien relative : d'une part, les bacheliers les mieux placés ont souhaité conserver leurs privilèges (en investissant notamment les filières sélectives les plus convoitées) quand les autres se sont

turnés entre autres, vers les cycles universitaires longs, pour lesquels ils sont moins bien préparés. Il s'agit de s'orienter dans des filières inégales de part leur recrutement et leur mode de transmission du savoir.

Pour mieux appréhender cette disparité des trajectoires étudiantes, nous allons dans le chapitre suivant réunir les éléments socio-biographiques explicatifs des choix d'orientation et des poursuites d'études, afin de mieux cerner la validité du concept de démocratisation.

CHAPITRE II. ÉLÉMENTS SOCIO-BIOGRAPHIQUES EXPLICATIFS DES CHOIX D'ORIENTATION ET DES POURSUITES D'ÉTUDES

II.1. LES RAISONS DU CHOIX D'ORIENTATION À L'UNIVERSITÉ

Dans le chapitre précédent, nous avons pu montrer que les principales différences de choix d'orientation dans l'enseignement supérieur sont liées au genre, à l'origine scolaire et à l'origine sociale.

Globalement, le genre semble influencer les choix d'orientation à travers les inscriptions dans les formations scientifiques ou littéraires universitaires. Les femmes sont majoritaires en langues, lettres-sciences du langage-arts et en sciences humaines et sociales. Les sciences fondamentales et applications ou encore les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) accueillent en revanche une majorité d'hommes. Toutefois, les formations santé, médicales, ou paramédicales accueillent davantage de femmes.

L'origine scolaire semble également influencer les choix d'orientation à l'université. Les bacheliers généraux, technologiques et professionnels ne se dirigent pas vers les mêmes formations, et ne peuvent pas s'y inscrire avec la même facilité selon les cas.

En médecine par exemple, en 2008-2009, 91% des inscrits de première année ont un bac S, tout comme 88,1% des inscrits en formations d'ingénieurs. En revanche, 30,8% des inscrits en AES sont titulaires d'un bac technologique.

Les IUT voient également une majorité d'inscrits titulaires de baccalauréats généraux (68,6%) contre seulement 29,7% de bacheliers technologiques.

Enfin, l'origine sociale influe également sur les choix d'orientation à l'université. Dans la filière Santé, les enfants de cadres supérieurs sont les plus nombreux, ils représentent 43,3 % des effectifs, contre 5,3% pour les enfants d'ouvriers. Dans les filières Économie, Lettres, Sciences humaines et Langues, les enfants de cadres sont moins représentés (26 %) au profit des enfants de professions intermédiaires, d'ouvriers, de retraités et d'inactifs (presque 40 %). 15% seulement des étudiants d'AES proviennent de la CSP cadre et professions intellectuelles supérieures contre 22,8% des étudiants inscrits en IUT tertiaire, (Sautory, 2007). C'est d'ailleurs la discipline universitaire qui reçoit le moins d'étudiants de cette CSP. Cette filière semble donc très marquée socialement.

En ce qui concerne les étudiants d'IUT, les raisons du choix semblent particulièrement spécifiques, notamment au regard des étudiants d'université. Aussi, nous nous proposons d'y revenir en détail dans le point suivant.

II.2. LES RAISONS DU CHOIX D'ORIENTATION EN SECTION COURTE ET EN IUT

La question des raisons du choix d'un IUT nous amène à considérer un certain nombre de pistes : qu'est-ce qui influence les bacheliers à vouloir entrer dans une filière plutôt qu'une autre ? Dans quelle mesure se retrouvent-ils effectivement inscrits dans la formation envisagée ? Et que deviennent-ils par la suite ?

D'après une enquête de 1996 de Lemaire (2000), l'entrée dans une filière courte est fortement liée au parcours scolaire antérieur et notamment la série du bac mais également au sexe et à l'âge. Nous allons donc revenir sur ces différents points en détail dans les points suivants.

II.2.1. PARCOURS SCOLAIRE ANTÉRIEUR ET ÂGE

Les sections technologiques courtes reçoivent 18% de bacheliers généraux. En général, la moitié d'entre eux a connu un redoublement au moins une fois pendant le secondaire, ils sont donc souvent plus âgés.

En revanche, pour les bacheliers technologiques, la tendance s'inverse : « si plus des 2/3 de ceux qui n'ont jamais redoublé intègrent une STS ou un IUT, c'est seulement le cas de 54% de ceux qui sont arrivés au bac avec deux ans de retard » (*ibid.*, p.122).

En fait, pour ces bacheliers technologiques, entrer en IUT correspond à un parcours d'excellence.

Les trois quarts des bacheliers de la série STT (Sciences et technologies tertiaires), ont obtenu leur baccalauréat à l'heure lorsqu'ils entrent en STS ou IUT. Mais pour l'université la tendance s'inverse puisque plus d'un quart s'inscrit à l'université alors qu'ils ont deux ans de retard.

Se sont les bacheliers généraux (et notamment ceux possédant un baccalauréat scientifique) qui s'inscrivent le plus en IUT. Ils représentent plus des deux tiers des nouveaux entrants, rendant ainsi les bacheliers technologiques minoritaires en IUT et se constituant ainsi comme une véritable concurrence.

Nous allons voir à présent que l'entrée en filière courte est également liée au sexe.

II.2.2. LE SEXE

D'une façon générale, les garçons ont une propension plus forte à intégrer une filière sélective alors que les filles s'orientent majoritairement vers les études longues à l'université. Si 29% seulement d'entre elles optent tout de même pour une filière courte, c'est le plus souvent pour une STS.

En considérant toutes les spécialités d'IUT confondues, on observe 13% d'inscription de garçons. Pour les filles, on passe à 5%. Mais ce chiffre peut s'expliquer par la prégnance des spécialités industrielles en IUT, qui les attire sans doute moins. D'ailleurs, dans les sections tertiaires des IUT, les filles sont légèrement majoritaires (55%).

II.2.3. L'ORIGINE SOCIALE

La catégorie socioprofessionnelle des parents a une forte influence sur l'orientation des bacheliers scientifiques vers une filière courte et notamment selon le moment de l'obtention du baccalauréat.

En cas d'obtention du baccalauréat « à l'heure », on observe que « 4% des enfants de cadre font un IUT et 42% une classe préparatoire aux grandes écoles ». En revanche, « la majorité des enfants d'ouvriers entrent en IUT plutôt qu'en classe préparatoire » (*ibid.*, p.125).

En cas d'obtention du baccalauréat avec un an de retard, on voit que les bacheliers scientifiques s'orientent différemment : les enfants de cadres se reportent beaucoup plus souvent sur les IUT et les enfants d'ouvriers sur les STS.

Pour dépasser ces éléments purement socio-biographiques, nous souhaitons aborder les raisons avancées par les étudiants eux-mêmes pour expliquer leur inscription en section courte.

D'après Lemaire (2004), au-delà de ces variables les études montrent également qu'à caractéristiques économiques et scolaires identiques, les goûts et les projets personnels interviennent dans les différents choix d'orientation :

- « l'intérêt pour le contenu des études » est la première raison avancée pour le choix de formation, et d'autant plus pour ceux qui choisissent l'université ou les CPGE ;
- « l'attrait pour les débouchés et le projet professionnel » interviennent également (*ibid.*, p.4).

Mais il apparaît que ces deux éléments explicatifs interviennent de façon différente selon la filière. De façon générale, on trouve d'un côté les étudiants d'IUT, STS ou CPGE qui privilégient la « rentabilité » professionnelle de leur formation (en considérant notamment les possibilités futures d'insertion) et de l'autre côté, les étudiants de l'université qui privilégient quant à eux d'avantage leur projet professionnel.

Plus précisément, selon les formations, les raisons avancées pour le choix d'orientation diffèrent :

- les étudiants qui intègrent les CPGE se retrouvent souvent dans ces formations en raison de l'excellence de leurs résultats scolaires et ils sont souvent indécis quant à leur projet ; aussi, ils ont le souci de conserver le plus de « portes ouvertes » ;
- pour les étudiants d'IUT, le suivi et l'encadrement occupent la première place dans les raisons du choix d'orientation ;
- enfin, pour les STS, plutôt qu'un intérêt pour le contenu des études, ce sont des « considérations pratiques » qui interviennent : emplacement du lieu de formation (ne nécessitant pas de quitter leur ville d'origine), la durée des études ou encore l'adaptation de la filière à la série du bac.

Les explications proposées ci-dessus nous donnent un certain nombre de pistes à explorer. Si elles ne permettent pas de comprendre par exemple l'engouement des étudiants pour des disciplines comme les sciences humaines ou encore la désaffection pour les sciences, elles nous apportent malgré tout des informations sur des éléments pouvant entrer en compte dans le choix d'orientation.

Revenons donc à présent sur les raisons avancées par les étudiants pour appliquer leurs choix d'orientation.

II.2.4. RAISONS AVANCÉES POUR LE CHOIX DE FILIÈRE

Tableau 8. Principales motivations en faveur de l'inscription en IUT (en %)

Principales motivations en faveur de l'inscription en IUT (en %)	
Débouchés de la filière	50.6
Intérêt pour le contenu des études	49.4
Durée études	39.1
Encadrement et suivi	34.1
Projet professionnel	25.7
Stages ou échanges étrangers	15.5
Proximité lieu de formation	14.3
Passerelle pour autre filière	10.4
Souhait d'aller à bac+5	6.7
Coût des études	4.6

Source : Panel bacheliers 1996².

Le choix d'une section courte (STS ou IUT) semble guidé par un certain nombre de variables (*cf.* tableau 8). En premier « les débouchés » ; suivent « l'intérêt pour le contenu des études » puis « la durée des études ».

Si le « projet professionnel » constitue une motivation très forte pour les entrants en STS, on observe ici que ce n'est pas le cas pour les entrants en IUT : ce qui prime renvoie plutôt à la variable « encadrement et le suivi ».

Ainsi, le projet professionnel ne semble pas guider le choix de l'IUT. D'ailleurs, « seuls 46% de ces derniers ont un projet professionnel », (*ibid.*, p.127).

Ertul (2000) a interrogé des étudiants primo-inscrits en IUT sur leurs motivations du choix d'IUT. Les principales motivations avancées sont les suivantes :

- « l'encadrement », avec les conditions de travail ou encore l'ambiance ;
- « l'aspect professionnel » avec les stages et la liaison enseignements-monde professionnel ;
- l'IUT apparaît comme une « structure intermédiaire » entre l'université et les STS,
- la durée courte des études; « de ce fait, le choix de l'IUT n'apparaît pas comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen d'accéder à une autre étape de formation professionnelle » (*ibid.*, p.187).

Le chercheur les a également interrogés sur les projets qu'ils nourrissaient dans le secondaire. Le souhait de faire un IUT et de poursuivre ensuite leurs études constituait déjà un projet d'études au collège pour plus de la moitié des étudiants interrogés. Cette tendance se confirmait encore au lycée.

² In Lemaire, S. (2000). L'entrée dans une filière courte après le baccalauréat. *Éducation & formations*, n° 55, MEN-DEP, janvier-mars 2000

Il semble donc qu'au-delà du souhait de faire de longues études, ces étudiants viennent chercher des particularités en IUT, et notamment une certaine sécurité par rapport à leur avenir.

Cette question concerne tous les étudiants qui s'engagent dans l'enseignement supérieur. Devant la massification des effectifs, et dans un contexte économique peu favorable, il faut être le plus qualifié et le plus diplômé possible pour assurer son insertion professionnelle. Dans le point suivant, nous présentons donc les raisons des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur.

II.3. POURSUITES D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

II.3.1. EFFECTIFS DES POURSUIVANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Deux tiers des entrants de 2008-2009 de 1^e année de l'enseignement supérieur universitaire poursuivent dans la même discipline l'année suivante, qu'il s'agisse d'un redoublement en première année ou d'un passage en deuxième année.

Tableau 9. Devenir un an après des entrants de 2008-2009 en première année d'enseignement supérieur universitaire (France métropolitaine+DOM)

	Poursuite dans la même discipline	Réorientation vers une autre filière universitaire	Non-réinscription à l'université	Total
Droit-sciences politiques	68,3	9,2	22,5	100,0
Sciences économiques-gestion (hors AES)	59,3	10,3	30,4	100,0
AES	50,5	14,2	35,3	100,0
Lettres-sciences du langage-arts	50,5	12,7	36,8	100,0
Langues	52,0	12,7	35,3	100,0
Sciences humaines et sociales	55,1	9,7	35,2	100,0
Sciences fondamentales et applications	59,5	13,9	26,6	100,0
Sciences de la vie, de la santé, de la Terre et de l'Univers	59,3	12,0	28,7	100,0
STAPS	67,9	6,8	25,3	100,0
Médecine	66,4	15,2	18,4	100,0
Pharmacie	74,4	11,0	14,6	100,0
Ingénieurs	80,7	14,2	5,1	100,0
IUT	83,0	4,7	12,3	100,0
Total	64,3	10,4	25,3	100,0

Source : MESR-DGESIP-DRI SIES / Système d'information SISE.

Seuls 10% se réorientent vers une autre filière universitaire. Mais 25% quittent le système universitaire. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils arrêtent leurs études. Certains d'entre eux poursuivent dans d'autres filières du supérieur.

C'est en IUT que le taux de poursuite dans la même discipline est le plus important (83,0 %) ; (cf. tableau 9 ci-dessus). Il est également élevé dans la filière ingénieurs (80,7 %), en pharmacie (74,4 %) et en médecine (66,4 %). Dans les disciplines universitaires générales, le taux de poursuite dans la même filière varie fortement. Il est relativement fort en droit-sciences politiques (68,3 %) et en STAPS (67,9 %) mais plus modéré en sciences humaines et sociales (55,1 %) et langues (52,0 %). C'est en AES et lettres-sciences du langage-arts qu'il est le plus faible : seul un étudiant sur deux poursuit ses études dans ces disciplines.

La réorientation vers une autre discipline universitaire est plus fréquente pour les entrants en médecine (15,2 %), dans la filière ingénieurs et en AES (14,2 %). En revanche, elle est extrêmement rare en IUT (4,7 %). Dans les disciplines universitaires générales, les étudiants qui ne se réinscrivent pas à l'université l'année suivante sont plus nombreux en lettres-sciences du langage-arts (36,8 %), en AES et en langues (35,3 %) qu'en STAPS (25,3 %) ou en droit (22,5 %).

Les taux de sortie de l'université sont très faibles en filières ingénieurs (5,1 %) et demeurent modérés en médecine (18,4 %), en pharmacie (14,6 %) et en IUT (12,3 %).

II.3.2. DES POURSUITES D'ÉTUDES POST DUT SYSTÉMATIQUES

D'après le rapport du Haut Comité, le DUT n'est plus que très rarement un « diplôme de sortie » (HCEEE, *op.cit.*, p. 128). Le taux de poursuite d'étude après un DUT est élevé : en moyenne, toutes disciplines confondues, il est de plus de 60%. Ce chiffre semble cohérent avec le public accueilli. Les bacheliers généraux poursuivent en plus grande proportion (64%) que les technologiques (58%), l'influence du bac d'origine continue par conséquent de se faire sentir après l'obtention du DUT.

Les enquêtes « sup » du Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) montrent en outre la forte augmentation du taux de poursuite d'études moyen après un DUT : s'il était de 38% pour les diplômés de 1984, il passe à 63% pour les diplômés de 1992. En 2001, la proportion atteint les 2/3.

Tableau 10. Poursuite en bac + 3 des étudiants d'IUT, constat et projection (étudiants entrant en bac + 3 / étudiants en deuxième année d'IUT l'année précédente) France métropolitaine+DOM, en %.

	Constat						Projections			
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Tendanciel et volontariste			
							2006	2007	2010	2015
Droit	1,4	1,6	2,0	2,1	2,3	2,4	2,4	2,3	2,4	2,4
Sciences éco., AES	15,9	17,5	19,8	22,5	24,9	27,2	28,1	29,1	30,0	30,0
Lettres et Sciences humaines	3,2	3,3	4,6	5,5	6,3	7,4	7,9	8,3	8,7	8,7
Sciences, STAPS	31,5	35,5	42,2	46,8	50,5	57,2	59,2	61,3	62,9	62,9
Ensemble disciplines générales	25,3	28,0	33,0	37,1	40,5	45,2	47,1	48,3	49,7	49,6

Source : MEN-DEPP

D'après une recherche de Leseur (2007), en 2005, les diplômés de DUT poursuivant leurs études au niveau bac+3 sont principalement concentrés en Sciences et STAPS à l'université puis, dans une moindre mesure, en Sciences économiques et AES. Ces poursuites n'ont cessé de progresser depuis 2000 (*cf.* Tableau 10 ci-dessus).

D'après Coquart et coll. (2005), en 2001, deux diplômés de DUT sur trois poursuivent leurs études. Sur ces 2/3 de poursuites d'études :

- 1/5 a poursuivi ses études post-DUT pendant un an seulement. Ils se sont inscrits :
 - en licence professionnelle (pour 1/3)

*Chapitre II. Eléments socio-biographiques explicatifs des choix d'orientation
et des poursuites d'études*

- en DECF (Diplôme d'études comptables et financières), formations de la fonction publique, formations de santé ou au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) pour 30%

8 étudiants sur 10 ont obtenu un diplôme de niveau bac+3.

- 1/5 a poursuivi ses études 2 ans avant d'entrer sur le marché du travail :
 - 19% en Institut Universitaire Professionnalisé (IUP)
 - 12% en Maîtrise de Sciences et techniques/Gestion (MST/MSG) ou Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion (MIAGE)
 - 6% en licence professionnelle
 - 16% en licence d'enseignement général

Là encore, 8 étudiants sur 10 se sont présentés sur le marché du travail avec cette fois un diplôme de niveau bac+4.

- 39% ont poursuivi leurs études 3 ans après le DUT :
 - 24% sont inscrits en DESS,
 - 23% dans une école d'ingénieurs,
 - 11% dans un IUP
 - 10% dans une école de commerce.

De plus, il existe des disparités en matière de poursuite d'études selon la spécialité de DUT :

- 28% des diplômés du DUT tertiaire s'étant engagés dans une filière d'études longues se retrouvent en DESS :
 - un diplômé sur deux de la spécialité « statistiques et traitement informatiques des données »
 - un diplômé sur trois pour la spécialité « gestion des entreprises et des administrations »
 - Un cinquième des diplômés du tertiaire sont en école de commerce,
 - 45% des poursuivants du DUT secondaire en 2003 font une école d'ingénieurs et 20% font un DESS.

Pour finir, près des deux tiers des diplômés encore en étude sont des hommes.

La diversification des formations entraîne donc des disparités de trajectoires : aussi bien au moment de l'orientation dans l'enseignement supérieur que dans les poursuites d'études. Certains étudiants s'engagent dans de longues études alors qu'a priori ils n'y étaient pas destinés quand d'autres s'engagent dans des filières courtes mais les détournent de leurs objectifs d'insertion immédiate en poursuivant leurs études. Cela pose la question de ce qui est en jeu au moment du choix d'orientation.

II.3.3. DANS UN CONTEXTE DE CHÔMAGE, HAUSSE DES NIVEAUX DE QUALIFICATION POUR UNE MEILLEURE INSERTION

Nous l'avons montré, l'accès à l'enseignement supérieur est fortement déterminé par un recrutement social, scolaire et en termes de genre. (Convert, 2008).

En considérant les profils scolaire et social des étudiants inscrits en 1^e année dans l'enseignement supérieur, on observe que les étudiants des grandes écoles ou des classes préparatoires sont fortement « à l'heure » et « d'origine favorisée » quand ceux des STS ou d'AES sont à l'inverse plutôt « en retard » et « d'origine défavorisée ». Au milieu, se répartissent les filières de l'université et de l'IUT.

Toutefois, on observe selon le type de filière des résultats intéressants un an après la primo-inscription dans le supérieur : poursuite d'étude, réorientation, abandon.

Plus précisément, on voit que les grandes écoles, classes préparatoires, STS et IUT sont marqués par un faible taux de redoublement et d'abandon. Les études de médecine et de pharmacie sont marquées par un très fort taux de redoublement mais un faible taux d'abandon. A l'inverse, les études universitaires de sciences humaines, de droit et d'AES présentent un fort taux d'abandon et un taux de redoublement moyen.

Le taux d'abandon dépendrait du sens du choix d'orientation au moment de l'inscription dans le supérieur mais aussi de la correspondance entre le parcours secondaire et les études supérieures suivies. Le lien est fort pour les écoles, les STS, les prépas, les IUT et les études de médecine-pharmacie. Il est beaucoup plus faible pour les autres filières et notamment pour les disciplines du supérieur non étudiées pendant le parcours secondaire. En synthèse, l'abandon dépend fortement de la qualité du parcours antérieur et de la série du baccalauréat.

Le redoublement semble surtout toucher les hommes, d'origine défavorisée ayant eu un parcours antérieur faible et étant titulaires d'un bac technologique, professionnel ou littéraire. Enfin, les réorientations touchent principalement les redoublants de CPGE ou d'écoles d'ingénieurs, qui envisagent préférentiellement ensuite les IUT et les sciences fondamentales universitaires.

Les filières qui accueillent le plus de réorientations sont les STS, les IUT et les écoles paramédicales. A l'université, on trouve de nombreuses réorientations réciproques entre les disciplines, mais les lettres, sciences humaines et sociales sont largement préférées au droit, AES et langues. La filière AES semble d'ailleurs fortement marquée par l'abandon et la réorientation vers les STS.

Une logique de poursuite d'étude est recherchée par toutes les catégories d'étudiants, comme protection contre le chômage. Se former, être de plus en plus diplômé reste la meilleure solution d'après les jeunes et leur famille pour échapper au chômage.

D'après Thélot (1993), un jeune diplômé du supérieur a, en 1995, 3 à 4 fois plus de chance de trouver un emploi qu'un non diplômé (cité par Barrère & Sembel, *op.cit.*, p. 44). Ils poursuivent ainsi des études de plus en plus longues, ils sont donc de plus en plus qualifiés. On le repère notamment dans une demande croissante de se former à un bac+3 pour les diplômés de bac+2. (En 1993, 45% des iutiens poursuivent).

D'après Erlich, dans cette logique de poursuite d'études, le premier cycle a « une fonction d'orientation » (Erlich, *op.cit.*, p. 71).

L'évolution du marché de l'emploi (caractérisée par un nombre supérieur de demandeurs d'emploi par rapport aux emplois réellement disponibles) et l'évolution du marché des diplômes (caractérisée par une forte hausse du nombre de diplômés) sont de plus en plus en séparation. D'après Barrère & Sembel, formation et emploi sont en « désajustement croissant », avec pour conséquence principale une surqualification des candidats (Barrère & Sembel, *op.cit.*, p. 44).

Pour palier à ce phénomène, la professionnalisation des formations proposées par l'université, notamment à travers les IUT et les DESS (master professionnels depuis la réforme LMD) puis ensuite les licences professionnelles favorise justement une meilleure insertion sur le marché de l'emploi. Le fait d'accéder à l'expérience professionnelle en plus de l'acquisition de connaissances, influence fortement l'insertion professionnelle. Pour les formations post-BTS et post-DUT par exemple, près d'un jeune sur deux a déjà travaillé chez l'employeur où il est recruté (Walter, 2005).

D'ailleurs, si l'on considère l'insertion dans la vie active selon le niveau de diplômé, on observe que les diplômés des filières professionnelles courtes telles que les BTS et DUT tertiaires, sont moins touchés par le chômage que les titulaires d'un DEUG ou d'une Licence en lettres et sciences humaines et sont même mieux rémunérés (Calmand et Hallier, 2008). Les étudiants qui connaissent toutefois la meilleure insertion sont les diplômés des écoles de commerce ou d'ingénieurs et dans une moindre mesure, les détenteurs d'un bac+5 de manière générale.

Mais dans le système LMD qui prévoit d'articuler les études supérieures autour de trois niveaux : la Licence (à bac+3), le Master (à bac+5) et le Doctorat (à bac+8), les filières professionnelles courtes à bac+2 (telles que les IUT) occupent une place particulièrement ambiguë et un grand nombre de diplômés poursuivent leurs études. D'ailleurs la mise en place des Licences professionnelles en 1999 a pu offrir à ces diplômés des opportunités de poursuite d'études et offre d'ailleurs une meilleure insertion professionnelle que leurs homologues titulaire d'une licence générale et même d'une maîtrise.

Revenons en détail sur cette poursuite d'études massive post-DUT.

II.3.4. POURSUITES D'ÉTUDES POST-DUT

II.3.4.1. UNE INTENTION PRÉCOCE DE POURSUIVRE APRÈS LE DUT

Tableau 11. Niveau d'étude souhaité par les entrants en IUT (en %)

Niveau d'étude souhaité par les entrants en IUT (en %)	
Bac+2	35,1
Bac+2 ou plus	3,3
Bac+3 ou plus	20,9
Bac+4 ou plus	18,4
Bac+5 ou plus	22,3

Source: Panel bacheliers 1996.

D'après Lemaire (*op.cit.*, 2000), les entrants en IUT ont l'intention précoce de poursuivre leurs études après l'obtention du DUT : nous voyons dans le tableau 11 ci-dessus, qu'ils sont une majorité (22,3%) à vouloir poursuivre jusqu'à un bac+5.

54% des entrants d'IUT souhaitent poursuivre des études dans une autre filière. C'est le cas pour 61% des bacheliers S et 65% des enfants de cadre. 26% veulent s'inscrire à l'université, 24% en école d'ingénieurs.

Les IUT ont une organisation spécifique, avec un accompagnement et des méthodes de travail basés sur un encadrement fort. C'est précisément cela que les bacheliers généraux viennent trouver, pour éviter ainsi les Licences universitaires ou encore les CPGE (et nous avons vu que c'est encore plus le cas pour ceux qui ont eu des difficultés dans leur cursus antérieur) : « [...] une forte majorité d'entre eux considèrent l'IUT comme une étape dans leur parcours de formation » (*op.cit.*, p.130).

Nous venons de voir qu'avant même de connaître l'IUT, les bacheliers souhaitent poursuivre leurs études. Après une première année, ce souhait est confirmé, voire amplifié : ils ne sont plus que 29% à vouloir s'arrêter à bac+2.

Ertul, a mené des entretiens auprès d'étudiants d'IUT inscrits en deuxième année.

Ces derniers indiquent bien leur souhait de poursuivre leurs études après le DUT et argumentent ce choix en invoquant une « nécessité » à poursuivre : la durée de l'IUT est « insuffisante » (Ertul, *op.cit.*, p. 184).

L'inquiétude concernant leur insertion professionnelle est prégnante : selon eux, le risque d'être confrontés au chômage avec le seul niveau bac+2 est trop élevé. En outre, les offres d'emploi à ce niveau de qualification leur apparaissent insuffisantes. A la fin de la deuxième année d'IUT, l'échéance se rapprochant, ils sont ainsi plus de la moitié à vouloir faire des études post-DUT.

Le projet de poursuite d'études n'est pas un hasard, il n'est pas élaboré en confrontation avec l'IUT : il était déjà présent au moment du choix d'orientation et il se confirme au fur et à mesure de la formation : « [...] il est au contraire déjà pré inscrit et prend forme pendant la durée de leurs études. L'IUT devient ainsi un tremplin pour une formation supplémentaire (...) » (*ibid.*, p. 193-194).

Ce phénomène se confirme d'ailleurs avec l'ouverture toujours en hausse de formations post-DUT (les Licences professionnelles notamment).

Le chercheur a poursuivi son suivi auprès de l'échantillon interrogé et il observe, six mois après l'obtention du DUT, une poursuite d'étude effective pour 75% des étudiants qui le souhaitent. Un an et demi après, les proportions sont similaires : « ceux qui s'étaient engagés dans la poursuite d'études après le DUT sont encore pour 45% dans le circuit de la formation » (*ibid.*, p.199).

Le choix d'un IUT semble dès le départ construit sur une préméditation : poursuivre des études, plus ou moins longues après le DUT. Ce souhait de poursuite d'études est donc constitutif du choix de filière courte. On peut donc dire que les sections courtes sont détournées de leurs particularités initiales d'insertion rapide. Nous allons voir dans le point suivant qu'en effet, le cycle court n'a plus les mêmes fonctions qu'autrefois.

II.3.4.2. UNE POURSUITE D'ÉTUDES MASSIVE APRÈS LE DUT : REMISE EN CAUSE DU CYCLE COURT ?

Cam, sociologue, s'interroge sur les fonctions sociales du cycle court : « l'opposition cycle court/cycle long a-t-elle les mêmes significations et les mêmes fonctions que dans le passé ? » (*op.cit.*, p.91).

L'enseignement supérieur doit permettre une insertion sur le marché du travail et le diplôme renvoie en principe à un certain nombre de compétences à faire valoir. Par définition, les universités et les filières technologiques de l'enseignement supérieur sont différentes : d'abord, le temps des études est plus court en IUT et STS, afin de favoriser une insertion professionnelle rapide. De même la nature des diplômes (enseignements professionnels ou non) ou encore l'organisation du cursus (encadrement notamment) différencient université et sections courtes, dans le sens toujours de cette insertion rapide.

Mais aujourd'hui, par le biais de la sélection à l'œuvre et par le recrutement d'élèves toujours meilleurs, les IUT, tels des classes préparatoires, tendent à favoriser une certaine « élite » rejoignant beaucoup plus souvent l'université ou les écoles plutôt que le marché du travail. Si on se réfère aux enquêtes du CEREQ (Centre d'études et de recherche sur les qualifications), on observe qu'en 1974, la proportion des poursuites d'études des sortants d'IUT atteignait les 15%, en 1980 les 25% et aujourd'hui le chiffre atteint les 63%. Autrement dit, la poursuite d'étude est devenue courante et concerne une majorité de diplômés d'IUT.

Mais par définition, la fonction institutionnelle des IUT est « d'alimenter le marché du travail en diplômés du niveau III » et non « d'alimenter l'université et les écoles, grandes ou petites » (*ibid.*, p. 96). En cela, les objectifs institutionnels de départ des cycles courts tels que les IUT sont détournés.

Tableau 12. Niveau souhaité en fonction de l'établissement des bacheliers de 1993 nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur

	DEUG, DUT, BTS	Licence post BTS-DUT	Bac+ 4 et au delà	Total
IUT industriels	21.8	17.3	60.9	100
IUT tertiaires	25.8	17.1	57.1	100
Lettres	6.2	12.7	81.1	100
Sciences	4.1	7.6	88.3	100
Droit	9.8	12.5	77.7	100

Source : OVE, 1994

Toutes filières confondues (longues ou courtes), les étudiants souhaitent massivement poursuivre des études jusqu'à un niveau bac+4 ou plus. On observe toutefois que dans les cycles courts, les niveaux bac+2 ou bac+3 conservent une certaine valeur, qu'on ne retrouve pas en filière universitaire longue (*cf.* tableau 12 ci-dessus).

Tableau 13. Confiance en l'emploi en fonction de l'établissement et du niveau souhaité

	Bac+2	Bac+3	Bac+ 4 et au delà
IUT industriels	68.7	70.5	77.6
IUT tertiaires	60.9	61.8	67.9
Lettres	9.2	39.4	59.2
Sciences	29.9	46.7	59.1
Droit	51.9	43.9	66.5

Source : OVE, 1994

Lorsque l'on interroge ces étudiants sur les chances qu'ils se donnent de décrocher un emploi selon leur niveau de diplôme, on observe que le degré de confiance des cycles courts est fort, dès le bac+2. En revanche, pour les cycles longs, ce n'est qu'à partir de bac+4 qu'une certaine sérénité apparaît (*cf.* tableau 13 ci-dessus).

Le rapport entre niveau d'études et confiance dans l'avenir est très différent du cycle court au cycle long pour deux raisons : d'abord, pour le cycle court, on peut considérer qu'institutionnellement, la relation formation-emploi fait déjà partie du diplôme, rendant ainsi l'emploi beaucoup plus accessible.

De plus, les étudiants inscrits en cycles courts souhaitent le plus souvent occuper des postes correspondant à leur niveau de diplôme, ce qui n'est pas le cas des cycles longs, souhaitant au contraire accéder à des emplois de niveau bac+4 ou 5.

Pour conclure, la majorité des étudiants d'IUT veut poursuivre ses études au-delà du DUT. Et dans cette logique, « le cycle court n'est qu'une étape et n'a qu'une valeur subsidiaire » (*ibid.*, p.99). Ceux qui ne poursuivent pas sont le plus souvent des étudiants dont le niveau scolaire ne le permet pas.

La forte massification de l'accès à l'éducation à l'œuvre depuis les années 1960 pose la question d'une éventuelle disparition du phénomène de reproduction sociale au profit d'une démocratisation de l'enseignement supérieur. Mais la diversification des formations qui s'en est suivie, et par conséquent la disparité des trajectoires étudiantes observée depuis les années 1980 remet sérieusement en question la validité de ce concept.

Il s'agit de s'orienter dans des filières inégales de part leur recrutement et leur mode de transmission du savoir. Au vu des éléments socio-biographiques entrant en jeu dans les choix d'orientation et les poursuites d'études que nous venons d'exposer, le concept de démocratisation est à interroger et à relativiser.

II.4. UNE DÉMOCRATISATION SCOLAIRE ET/OU UNE DÉMOCRATISATION DU SUPÉRIEUR ?

II.4.1. PEUT-ON PARLER DE DÉMOCRATISATION SCOLAIRE ?

L'ouverture de l'enseignement supérieur devait entraîner une « démocratisation » et permettre l'accès aux places selon la capacité et non l'origine de classe.

D'après Prost (1986) la démocratisation scolaire comprend un sens quantitatif et un sens qualitatif. « La démocratisation de l'enseignement supérieur est incontestable puisque les taux de scolarisation ont largement augmenté ». Pour autant, on ne peut pas parler de « démocratisation du recrutement » des étudiants : « la démocratisation sociale n'implique pas

seulement l'augmentation du niveau d'instruction générale, mais elle suppose l'égalité des chances des différentes classes sociales devant l'école », (cité par Erlich, *op.cit.*, p. 51-52). Or, précisément, déjà dans le collège et le secondaire, les inégalités sont toujours à l'œuvre.

Comme nous venons de le montrer, afin de faire face à la massification des étudiants, les filières et spécialités proposées dans le secondaire et le supérieur se sont particulièrement diversifiées depuis une cinquantaine d'années.

Si cette multiplication de possibilités a pu dans un sens réduire les inégalités sociales, elle a néanmoins favorisé une certaine reproduction sociale : les groupes qui accèdent à l'enseignement supérieur sont déjà dans des positions inégales : ils bénéficient donc de l'expansion de façon inégale. Autrement dit, les groupes initialement les mieux placés bénéficient en premier de cette expansion. Les autres groupes suivent « mécaniquement » (Duru-Bellat, Kieffert et Reimer, 2010).

Les choix de formation sont influencés par l'origine sociale mais aussi par le type de baccalauréat. Or, le type de baccalauréat préparé est déjà marqué socialement en amont, ce qui peut déjà restreindre les possibles pendant le parcours scolaire : on parle « d'inégalités des possibles » (Nakhili, 2005).

Le palier d'orientation post bac repose sur les choix des élèves et de leur famille. Ils élaborent d'abord leur choix en fonction de la perception de leur valeur scolaire (résultats et bac préparé) : un élève de bon niveau préparant un bac général envisage ainsi plus facilement des études longues ou sélectives. Ainsi, le facteur le plus déterminant de l'orientation post-bac est relatif au type de baccalauréat obtenu (Berthelot, 1989 ; Lemaire et Leseur, 2005).

De plus, les différences d'aspiration selon l'origine sociale persistent également à ce palier d'orientation. D'après les données du Ministère de l'Education Nationale, l'accès au supérieur reste socialement marqué : 15% des entrants en 6^e puis 55% des inscrits en 1^e année de CPGE sont des enfants de cadre ; 38% des entrants au collège sont des enfants d'ouvriers et ils ne représentent plus que 9% des entrants en CPGE. De plus, les élèves des classes populaires doivent faire face à la difficulté financière que représente la poursuite de longues études ; ils s'y engagent donc moins facilement (Nakhili, 2010).

Les caractéristiques individuelles des élèves entrent également en jeu dans les choix : par exemple, les élèves d'origine étrangère et les filles se dirigent peu vers les CPGE.

D'un point de vue plus contextuel, l'établissement fréquenté entre également en compte dans l'élaboration du choix d'orientation en cela qu'il forme un « micro milieu social » (Nakhili, 2005). En effet, l'établissement d'origine (lycée de centre ville *versus* lycée de quartier populaire) est aussi déterminant dans le choix des études dans la mesure où ils ne représentent pas la même composition sociale : les élèves des lycées favorisés ont 30% de chances de plus de s'orienter vers une CPGE que ceux des lycées populaires ; le chiffre va même jusqu'à 80% si le lycée héberge déjà une classe préparatoire (Nakhili, 2010).

Pour résumer, les déterminants sociologiques des choix d'orientation dans l'enseignement supérieur opèrent d'abord avant le baccalauréat : l'autosélection, la CSP d'origine, le sexe, les résultats scolaires, l'établissement fréquenté. Ensuite, ils opèrent au sortir de la terminale, au

moment des choix post-bac : type de baccalauréat et mention obtenue, origine sociale (qui joue principalement sur la durée des études envisagée), (Chevaillier *et al*, *op.cit.*).

L'accès au baccalauréat général, comparativement aux baccalauréats technologique et professionnel reste toujours empreint d'une certaine inégalité sociale. Mais nous allons voir que la hiérarchisation des filières du supérieur est encore plus marquée (Vallet, 2010).

II.4.2. PEUT-ON PARLER DE DÉMOCRATISATION DU SUPÉRIEUR ?

Boudieu et Passeron (*op.cit.*) montreront bien dans leur ouvrage « Les Héritiers », les différences d'accès à l'enseignement supérieur des diverses classes sociales : les différences hiérarchiques et sociales perdurent.

Comparons les fils de cadres et professions libérales : 30,4% en 1965 et 30% en 1990. Les taux pour les enfants d'ouvriers sont de 8,4% puis 13,7%. Cela semble donc aller dans le sens d'une démocratisation des flux. Pour autant, il y a encore des différences selon le type de formation, selon le niveau d'études (les enfants de cadres poursuivent plus longtemps) mais aussi selon le sexe (on trouve d'avantage de filles de cadres).

Mais ce qui importe le plus, c'est qu'en 1962 la population étudiante universitaire n'est pas représentative, d'un point de vue « social » de la population active (elle est même inverse) : 37% d'ouvriers qui fournissaient 6% des étudiants *versus* 4% de cadres et professions libérales qui fournissaient 28,5% d'étudiants. Mais en 1990, on observe une baisse des disparités : 28% d'ouvriers qui fournissent 14% d'étudiants *versus* 10% de cadres et professions libérales qui fournissent 30% d'étudiants.

Arum *et al.* (*op.cit.*) se demandent si le phénomène d'expansion est un processus de « diversion », selon lequel les étudiants défavorisés accéderaient à l'enseignement supérieur, mais dans des formations de second rang ou s'il s'agit d'un processus « d'inclusion » selon lequel l'enseignement supérieur recevrait enfin, même dans le cadre d'une différenciation, des étudiants qui n'auraient sinon pas pu accéder aux études.

La démocratisation de l'accès aux études supérieures est en faite relative : elle concerne surtout les cycles courts mais beaucoup moins les diplômes les plus élevés. En réalité, les inégalités subsistent, notamment dans la nature des études suivies (Albouy et Tavan, *op.cit.*).

Ainsi, les taux d'accès à l'université se sont démocratisés. En revanche, une fois encore, des disparités perdurent selon le type de formation universitaire, le niveau d'études et le sexe. L'université entière ne constitue pas un « secteur ouvert » : certaines formations (médecine ou pharmacie) restent socialement marquées. Pour les autres filières, et notamment les écoles (« secteur fermé »), les choses diffèrent également.

Les étudiants des formations techniques forment quant à eux une catégorie à part. Si les Sections de techniciens supérieurs (STS) recrutent toujours majoritairement des étudiants des classes les plus populaires, la tendance, qui était celle-là aussi pour les IUT, s'est totalement inversée : « dans les années 80, les enfants des professions intermédiaires et

supérieures ont littéralement investi les filières professionnalisées des IUT. [...] la nature sociale de la population des IUT s'est métamorphosée », (Erich, *op.cit.*, p. 57).

Pour toutes ces raisons, on ne peut parler d'une démocratisation de l'enseignement supérieur (qui renverrait à une égalité des chances de réussite) mais de ce que Goux & Maurin (1995) appellent une démocratisation « uniforme ». Pour Bourdieu et Passeron l'accroissement des flux étudiants renvoie plutôt à une « simple translation de la structure des chances d'accès à un système d'enseignement » (cité par Erlich, *op.cit.*, p. 52).

D'après Dubet (1994), « l'héritier n'est plus l'archétype de l'étudiant » (*ibid.*, p. 143). Autrement dit, si les classes sociales privilégiées sont plus représentées parmi les étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, cela ne suffit plus à définir le monde étudiant, qui est très diversifié.

En prenant en compte cette idée, on peut affirmer qu'il y a démocratisation de certaines formations universitaires mais pas de l'ensemble des filières du supérieur. La sélection et la hiérarchisation sociale des formations restent donc des notions tout à fait représentatives des dynamiques d'orientation. En ce sens, la reproduction sociale et le concept de « restriction des choix » énoncés par Bourdieu et Passeron (*op.cit.*) restent particulièrement d'actualité.

En réalité, pour analyser les trajectoires étudiantes, il faut sortir du simple modèle d'analyse « les héritiers - les autres étudiants », qui restreint le champ d'analyse. Bourdieu et Passeron « soulignaient déjà combien leur modèle était en train de disparaître et de s'affaiblir, combien ce type 'pur' ne correspondait déjà plus à la condition étudiante de l'université de masse qui se formait au seuil des années soixante » (cité par Dubet, *op.cit.*, p. 145-146).

La diversification des offres de formation et du recrutement empêche l'Héritier de perdurer une figure centrale : « dans cet univers de masse, les mécanismes de construction de l'expérience sont d'une extrême complexité » (*ibid.*).

Il ya plus de 40 ans, cette approche était presque suffisante pour approcher l'expérience étudiante : la figure de l'Héritier constituait un « point fixe ». Si aujourd'hui c'est la seule norme encore existante : « ce type idéal n'a été remplacé par aucun modèle » (*ibid.*, p.146), elle doit être relativisée au regard de la massification d'une part mais aussi de la diversification à l'œuvre dans l'enseignement supérieur.

Bourdieu et Passeron définissent l'Héritier par son rapport à la culture plus que par son rapport aux études. Ceux qui disent avoir été des héritiers critiquent les étudiants actuels : ils seraient « utilitaristes, voire cyniques, mais aussi incapables de saisir les codes latents de la grande culture et de se détacher des exercices scolaires. La massification aurait transformé les étudiants en consommateurs intéressés faisant des premiers cycles universitaires de simples prolongements du lycée [...]. L'étudiant est simplement un élève incapable d'être 'étudiant' c'est-à-dire d'être Héritier » (*ibid.*, p.147). Pour autant, les particularités du contexte économique ne peuvent que favoriser cette « instrumentalisation des formations » par rapport à la simple « vocation intellectuelle ».

C'est la raison pour laquelle le concept de « stratégie » prend tout son sens (Lucas, 2001). Pour conserver leur statut privilégié, les groupes abandonnent les stratégies quantitatives et adoptent des stratégies « qualitatives », en considérant des filières spécifiques, non investies

par leurs homologues moins bien placés. De ce fait, ils investissent des filières jugées plus rentables dont les groupes moins favorisés seront exclus. Ainsi, les chances que l'expansion offre aux groupes défavorisés dépendent en fait de la filière (Arum *et al.*, 2007).

Ce concept de stratégie a été théorisé par Boudon (1973). Les choix d'orientation sont déterminés par des « arbitrages » effectués sur les différentes filières, en termes de bénéfices et de coûts.

En somme, les inégalités sociales n'ont pas disparu, elles s'accumulent tout au long du parcours scolaire et restent particulièrement prégnantes au moment de l'obtention du baccalauréat et de l'accès au supérieur. (Albouy et Tavan, *op.cit.*). La démocratisation est donc bien relative.

Les inégalités persistent et ne diminuent que très faiblement : la sélection scolaire et sociale est en fait déplacée dans le supérieur. En effet, les sections professionnelles courtes telles que les IUT ou les STS ont initialement permis une certaine démocratisation de l'accès à un diplôme du supérieur mais la poursuite d'études après ces formations a considérablement augmenté : en 1980, 25% des diplômés de DUT et 16% des diplômés de BTS poursuivaient leurs études, et déjà en 1988, les chiffres étaient multipliés par deux (Dubois, 1993).

Aujourd'hui, deux diplômés de DUT sur trois poursuivent leurs études. Le contexte économique a par ailleurs renforcé la nécessité d'avoir un haut niveau de diplôme pour pouvoir entrer sur le marché du travail (Givord, 2005). Ainsi, on peut dire qu'il y a eu une certaine démocratisation des cycles courts mais que les étudiants privilégiés poursuivent leurs études. L'accès aux longues études est donc toujours socialement marqué.

Dans une recherche descriptive, Albouy et Tavan (*op.cit.*) se demandent si la démocratisation de l'enseignement supérieur ne renverrait pas plus justement à une démocratisation du supérieur court et/ou de ses filières prestigieuses. Pourtant, leurs résultats montrent de manière significative qu'il y a eu « une démocratisation de même ampleur à tous les niveaux de diplômé du supérieur, mais moins forte que la démocratisation du baccalauréat » (*ibid.*, p.7, p.11).

Comme nous venons de le montrer, le concept de démocratisation est loin de faire l'unanimité. Si les inégalités sociales d'accès en 2^e et 3^e cycles à l'université ont fortement diminué dans les années 1980 (Merle, 1996), elles restent toujours marquées aujourd'hui si l'on considère l'ensemble des filières du supérieur. En effet, les inégalités sociales se sont renforcées pour les grandes écoles (Albouy et Wanecq, 2003) mais aussi dans les IUT et les classes préparatoires (Merle, 2000).

Pour mieux protéger leurs privilèges scolaires, les familles favorisées élaborent des stratégies au moment de l'orientation post bac, afin d'investir les filières sélectives les plus convoitées. On parle d'un « embourgeoisement » des filières du supérieur avec un recrutement social des filières les plus prestigieuses et des filières courtes. En ce sens, « le diplôme possède une valeur non pas absolue, mais relative à sa rareté » (Arrow, 1973 ; Stiglitz, 1975).

La sélectivité sociale des filières du supérieur s'est donc particulièrement accrue depuis les années 1980. Elle est essentiellement due à la sélection sociale déjà à l'œuvre au niveau des

séries du baccalauréat (Ananian et *al.*, 2005), mais aussi à un accroissement des inégalités sociales de compétences scolaires (Baillif, 2006).

En conclusion, la massification de l'enseignement supérieur ne va pas de pair avec la disparition des inégalités sociales au moment de l'orientation post-bac, ce qui relativise fortement le concept de démocratisation.

Avant de conclure sur ce chapitre, nous souhaitons faire un rapide tour d'horizon des travaux anglophone et francophone sur la question de la démocratisation du supérieur. Cela nous permettra de mettre en évidence des différences structurelles d'accès à l'enseignement, selon les pays, pouvant éclairer nos propos.

II.4.3. TRAVAUX ANGLOPHONES ET FRANCOPHONES A PROPOS DE LA DÉMOCRATISATION DE L'ACCÈS AU SUPÉRIEUR

Nous l'avons montré, beaucoup de recherches françaises se sont intéressées aux aspirations d'études des jeunes de dernière année de secondaire et à l'influence des déterminants socioculturels à l'œuvre dans leurs choix d'orientation, notamment en prenant appui sur le modèle du « capital culturel » conceptualisé par Bourdieu (1964, 1979). Mais cette question a également été traitée par plusieurs études en Angleterre. Nous en faisons un rapide tour d'horizon.

Certains ont montré que les performances scolaires antérieures des élèves sont plus décisives que le capital culturel des familles dans les aspirations d'études universitaires (Gorard, 2008 ; Chowdry et al. 2008 ; Davies, Mangan et Hughes, 2008). Mais dans ces recherches, le rôle du capital culturel dans les aspirations des jeunes est selon Noble et Davies, (2009) bien trop relativisé, et surtout incomplet tel qu'il est mesuré, puisqu'il ne renvoie qu'au niveau d'études et à la profession des parents. Pour pallier aux limites de ces études, Noble et Davies (*op.cit.*) ont dès lors intégré dans leur étude « le capital culturel incorporé » et le « capital culturel objectivé » (Noble et Davies, 2009, cité par Van Campenhoudt et Maroy, 2010, p.7). Autrement dit, ils ont pu montrer que « le sens d'entreprendre des études universitaires ne serait pas seulement lié au niveau de diplôme des parents, mais plus largement au capital culturel incorporé dans la famille et aux pratiques socioculturelles de cette dernière » (*op.cit.*, p.8).

Pour autant, il est compliqué de généraliser ces résultats au vu des contextes nationaux où les « structures et formes des systèmes d'enseignements secondaire et supérieur » sont bien différentes. Les résultats seraient-ils similaires en Angleterre si l'on considérait uniquement les « Universités réputées, dites de recherche » ? (*ibid.*).

En Communauté française de Belgique (CFB), on observe une certaine « démocratisation quantitative » (Prost, 1986) de l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur (Van Campenhoudt et Maroy, *op.cit.*, p.5). Mais on peut se demander si les étudiants ont les mêmes chances de s'inscrire à l'université ou si, à l'opposé, il existe « des obstacles culturels,

économiques ou sociaux qui tendent à les orienter vers d'autres types d'études ou de projets » (*op.cit.*, p.4). En CFB, les recherches portant sur les aspirations d'études universitaires sont rares. Les débats concernant l'accès à l'université concernent essentiellement les facteurs économiques (frais de scolarité engendrés par le suivi d'études universitaires), et non les facteurs socioculturels. Pourtant, plusieurs recherches ont constaté qu'en Belgique, le milieu socioculturel d'appartenance influence davantage et indépendamment les aspirations d'études universitaires ou l'accès à l'université (Duru-Bellat, 2002 ; Van Campenhoudt, Dell'Aquila et Dupriez, 2009).

En France les structures d'enseignement sont également très spécifiques : on observe notamment des différences d'accès aux formations sélectives (grandes écoles, IUT...) et à l'université.

Pour conclure, dans le chapitre I, nous avons montré que la forte massification des effectifs étudiants en France a provoqué une diversification des formations et une disparité des trajectoires étudiantes, interrogeant ainsi les déterminants des choix d'orientation. Dans le chapitre II, nous avons réuni les éléments socio-biographiques explicatifs des choix d'orientation et des poursuites d'études. Ce travail préalable nous a conduit à remettre en question et à relativiser la démocratisation du supérieur en France.

Plus que jamais, après cette massification des formations et dans un contexte économique peu favorable, la nécessité d'orientation s'est installée.

Dans le chapitre suivant, pour mieux circonscrire les mécanismes en jeu dans cette dynamique spécifique, nous adoptons un angle plus analytique, en présentant le modèle vocationnel, explicatif du processus d'orientation.

CHAPITRE III. EXPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES DE L'ORIENTATION : LE MODÈLE VOCATIONNEL

Aujourd'hui, plus que jamais, et depuis la massification dans l'enseignement supérieur, l'orientation est au centre de tous les débats et de nombreuses recherches ont été faites sur ce sujet. Afin de réfléchir sur le sens des choix d'orientation et des poursuites d'études des étudiants d'IUT et d'université, nous proposons donc d'en faire un tour d'horizon. Les parties suivantes présentent les explications qui ont pu être avancées sur la question de l'orientation, en termes vocationnels, avec le concept de projet. Avant cela, nous souhaitons définir et circonscrire le processus d'orientation.

III.1. LE PROCESSUS D'ORIENTATION

D'un point de vue théorique, la problématique de l'orientation dans l'enseignement supérieur a fait l'objet d'un grand nombre de travaux. Mais Naville (1972) nous rappelle qu'il n'y a pas si longtemps encore, ce questionnement sur l'orientation n'avait que peu de sens :

« Avant de devenir une réflexion, la fonction pédagogique de la société a été une pratique, une coutume, armature de toutes les formes productives, magiques et mythiques de la vie familiale, tribale et sociale. Il fallut bien du temps avant qu'on se posât la question d'un point de vue expérimental, et qu'on se mît à en calculer les conditions et les effets ; la tradition fournissait presque toutes les prescriptions nécessaires. Les circonstances façonnaient leur application. Qui pouvait donc songer à choisir un destin, à s'engager dans une voie plutôt qu'une autre, à risquer une aventure en dehors d'un recours au hasard, d'un coup de tête ou d'une passion ? » (*ibid.*, p.297).

L'orientation est un terme revêtant de nombreux sens. Dans le Petit Larousse (2009), l'orientation est définie comme une « voie choisie par ou pour quelqu'un, en particulier dans le cadre des études ». Aujourd'hui, dans le cadre de l'enseignement, on définit communément l'orientation scolaire et professionnelle, comme la « détermination de la meilleure voie scolaire ou professionnelle ». On parle d'orientation « scolaire », d'orientation « professionnelle » et Guichard (2006) ajoute même l'orientation « sans qualificatif » (*ibid.*, p.5). Selon lui, l'orientation est un processus complexe, qui participe à la « construction de soi, en tant que personne humaine ». La formation ou l'activité de travail ne constituent que des « aspects » du processus d'orientation.

Ainsi, pour mieux appréhender cette dynamique complexe, il convient de définir les processus institutionnels et subjectifs auxquels elle renvoie.

III.2. LES « SENS » DE L'ORIENTATION

L'orientation revêt trois dynamiques en particulier :

Premièrement, il s'agit de « l'ensemble des processus – notamment d'ordre institutionnel – aboutissant à la répartition des jeunes dans les différentes voies de formation ou d'apprentissage d'un dispositif de formation » (*ibid.*, p.7). Deuxièmement, on parle de « l'ensemble des activités et des processus réflexifs d'un individu lui permettant de s'engager dans une formation ou dans une voie professionnelle et, d'une manière plus générale, de « trouver sa voie » et de « prendre en main » la direction de son existence ». Troisièmement, l'orientation renvoie à « des dispositifs et des pratiques (professionnelles) d'aide aux individus visant à leur permettre de faire face le mieux possible aux tâches requises pour «s'orienter ».

Au vu de ces éléments de définition, nous nous centrerons principalement sur les deux premières explications : l'orientation en tant que processus subjectif d'une part, et l'orientation comme processus impliquant une dynamique institutionnelle d'autre part.

III.3. L'ORIENTATION : UNE DYNAMIQUE INSTITUTIONNELLE ET SUBJECTIVE

Nous pouvons préciser la définition de l'orientation à travers les qualificatifs qui peuvent lui être attribués : revenons donc plus en détail sur l'orientation « scolaire » et sur l'orientation « professionnelle ».

III.3.1. ORIENTATION SCOLAIRE

L'orientation « scolaire » pour commencer, renvoie à « l'ensemble des processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés sont affectés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres » (Guichard & Huteau, 2007).

Si les objectifs de ces filières restent dans une dynamique d'enseignement généraliste, on parle effectivement d'orientations scolaires. En revanche, si les filières sont spécifiques dans leurs objectifs et qu'elles préparent à des professions particulières, on parle d'orientations professionnelles.

Aborder l'orientation à travers le terme de « filière » indique ainsi en quoi le processus d'orientation peut, selon le type de formation envisagée, être « scolaire » ou « professionnelle ». Cette précision montre déjà l'importance de la « filière » dans la dynamique de l'orientation. C'est la raison pour laquelle, dans notre travail, nous étudions les processus en jeu dans l'orientation dans l'enseignement supérieur en mettant en avant les spécificités des filières professionnalisantes (IUT) et des filières universitaires classiques.

Le terme de filière laisse émerger celui de « sélection ». En effet, les sujets émettent des choix d'orientation qui vont les conduire à considérer un certain nombre de filières. Or, l'institution va valider ces choix de façon plus ou moins sévère. « La population scolaire étant répartie entre des filières d'inégale valeur quant aux bénéfices que l'on peut escompter tirer de leur fréquentation, les processus d'orientation peuvent être décrits comme des processus de sélection » (*ibid.*).

Ainsi, définir les processus d'orientation comme des processus de « sélection », donne une première voie explicative à ce qui est en jeu dans cette dynamique particulière. Lorsque les jeunes bacheliers souhaitent s'inscrire dans l'enseignement supérieur, ils sont confrontés à un processus de sélection lié au type de filière envisagé : en IUT par exemple, les étudiants sont sélectionnés sur dossier alors que ce n'est pas le cas des étudiants d'université. Et si nous revenons à notre population d'étude, pour des disciplines équivalentes (GEA et AES), nous avons bien deux filières absolument opposées, dans leur mode de sélection.

L'inégalité entre les filières se retrouve dans le discours des étudiants : beaucoup de ceux qui sont inscrit en section AES ont postulé pour un IUT et n'ont pas été retenus. L'université est donc bien souvent pour eux un deuxième choix : « bien que fréquente, la distinction entre l'orientation, avec ses connotations positives lorsqu'elle n'est pas imposée, qui évoque la liberté, et la sélection, généralement connotée négativement et qui évoque la contrainte, est toute relative » (*ibid.*).

L'orientation scolaire, au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur sous-tend en fait la projection de l'individu dans son insertion professionnelle et sociale future. D'après Gottfredson (1981), la position qu'il occupe dans le paysage de la formation laisse entrevoir un certain nombre de positions sociales et professionnelles futures qui vont être « possibles » ou « inaccessibles » (cité par Guichard, *op.cit.*, p.12).

Par exemple, lorsque les étudiants d'IUT sont interrogés en 1^e année sur le métier qu'ils souhaitent exercer, ils répondent en positions sociales : « chef d'entreprise », « cadre dans une grande entreprise »... En revanche, les étudiants d'AES renseignent très peu cette question.

Au vu de ces raisonnements, Guichard formule ainsi la question de l'orientation : « quelle formation choisir, compte tenu des résultats scolaires, de l'architecture et des procédures (explicites et implicites) de répartition des élèves du dispositif scolaire et des attentes personnelles (et familiales) relatives à une future insertion sociale et professionnelle ? » (*ibid.*, p.12).

III.3.2. ORIENTATION PROFESSIONNELLE

L'orientation professionnelle a subi un certain nombre de changements, directement liés au développement des systèmes de travail. Ainsi, le début du XX^e siècle est marqué par la recherche de l'appariement entre qualification d'un travailleur et qualification d'un métier. La problématique centrale étant de bien sélectionner les jeunes pour qu'ils s'engagent dans des voies où leur chance de réussite est maximale. Ensuite, avec le développement de l'organisation fordiste ou tayloriste du travail, la problématique consiste à apparier les individus à des environnements professionnels. Cette fois, il s'agit donc de sélectionner les jeunes pour qu'ils puissent s'intégrer à des collectifs de travail. Enfin, avec l'informatique, on est passé dans un « système technique ». L'idée étant de posséder puis de développer un maximum de compétences, tout au long de la vie professionnelle, pour s'adapter à des « situations productives » (*ibid.*, p.10).

Ici, la question de l'orientation n'est plus centrée sur le choix « une fois pour toutes » d'un métier : il s'agit de se développer professionnellement tout au long de la vie. Autrement dit,

l'orientation est intimement liée aux sociétés et à leurs caractéristiques (sociales, culturelles, économiques, politiques).

L'orientation « professionnelle » renvoie à « l'ensemble des processus et facteurs sociaux et individuels conduisant à la répartition des individus dans les différents métiers, professions ou emplois et jouant un rôle dans l'évolution de la carrière ou des trajectoires d'emplois de ces individus » (*ibid.*, p.8).

Ainsi, les orientations scolaire et professionnelle sont interdépendantes dans la mesure où l'orientation professionnelle nécessite le plus souvent de s'engager dans un certain nombre de voies de formation, qui vont en quelque sorte « circonscrire » un ensemble de métiers possibles. Or, ces professions correspondent à « certaines positions probables dans la hiérarchie des positions sociales ». C'est la raison pour laquelle l'orientation est à prendre dans le sens d'une « orientation dans l'espace des positions sociales ».

Nous pouvons également faire référence au « système des activités » d'un individu, développé par Curie & Hajjar (1987). En effet, l'orientation se place dans le cadre de l'ensemble des domaines de vie d'une personne. Pour se faire, elle sous-tend de faire le bilan de ses diverses expériences afin de construire des projets personnels et professionnels. Autrement dit, il s'agit de posséder un certain nombre de compétences qui sont le fruit de l'interaction de ces divers domaines de vie.

Au regard de ces diverses évolutions, il est intéressant de se questionner sur la dynamique d'orientation des étudiants d'IUT. Lorsqu'ils sont interrogés, ils indiquent souhaiter acquérir une qualification pour un ensemble de métiers (ceux de la gestion et de l'administration des entreprises). Cela rejoint donc un souhait de rejoindre un certain environnement professionnel (voir organisation fordiste ou tayloriste du travail, décrite plus haut). Ce souhait ne se retrouve pas chez les étudiants à l'université en section AES.

De plus, les étudiants d'IUT souhaitent peut être s'orienter dans ce type de filière car ils escomptent posséder très rapidement (2 ans) un certain nombre de compétences professionnelles (qu'ils espèrent acquérir via les stages et projets divers propres à ce type de formation) qu'ils ne pensent pas trouver à l'université avant le niveau bac+4.

Pour autant, le choix d'un IUT comme tremplin (puisque'ils poursuivent leurs études) est peut être un moyen d'acquérir d'avantage de compétences : professionnelles au départ puis générales ensuite, via la poursuite d'autres études.

Aujourd'hui, l'orientation professionnelle s'intègre dans un processus plus vaste : l'orientation tout au long de la vie. Elle prend ainsi en compte « l'ensemble de la vie au travail de l'individu, depuis la formation qui y prépare jusqu'au départ à la retraite ; elle inclut ainsi toutes les évolutions, changements positifs et négatifs et transitions de tous ordres marquant cette vie » (Guichard, *ibid.*). Plus globalement, l'orientation prend ainsi une dimension tout à fait subjective puisqu'elle renvoie aux « choix de vie » de la personne, l'orientation qu'elle souhaite lui donner.

Pour conclure, on peut penser, dans le cas des étudiants d'IUT, que ce type de filière est choisi car la procédure de sélection est jugée comme possible, notamment au vu des résultats

scolaires. Rappelons à ce titre que beaucoup d'étudiants inscrits en AES n'ont pas voulu tenter une telle procédure sélective ou l'ont tenté mais n'y sont pas parvenus.

Par ailleurs, on peut également avancer que la formation IUT correspond à des attentes en matière de compétences « à posséder » et que les étudiants à l'université en section AES n'ont pas ces attentes professionnelles.

Enfin, on peut supposer que le choix de l'IUT se fait avec l'intention, d'ores et déjà, de poursuivre à l'issue du DUT, afin d'atteindre une insertion sociale et professionnelle conforme à leurs projets de vie.

Ainsi, l'orientation renvoie plus globalement à la construction de soi de la personne, dans la pluralité de ses milieux de vie.

III.3.3. LE PROCESSUS D'ORIENTATION : UNE CONSTRUCTION DE SOI DANS UN UNIVERS INSTITUTIONNALISÉ

D'après Giddens (1991) « (...) le choix de style de vie prend une importance grandissante dans la constitution d'une identité et dans les activités quotidiennes. L'activité réflexive de planification de l'existence (...) devient un fait majeur de la structuration de l'identité de soi » (cité par Guichard, *op.cit.*, p.14).

En s'interrogeant sur son orientation, l'individu se demande ce qu'il veut faire de sa vie. En ce sens, l'enjeu de l'orientation serait en fait la construction de soi.

L'école et l'activité professionnelle jouent des rôles essentiels dans la vie de l'individu, et en cela, les orientations scolaires et professionnelles constituent des éléments importants de cette construction de soi. Pour autant, « elles n'en sont cependant pas plus que des éléments ». Ainsi, le problème de l'orientation réellement rencontré par les individus peut se poser ainsi : « comment (bien) orienter ma vie dans la société humaine à laquelle j'appartiens ? » (*ibid.*, p.14).

Les problèmes d'orientation soumis aux individus dépassent donc très largement les domaines scolaires ou professionnels. Il s'agit en fait d'une réflexion individuelle : chacun doit conduire une réflexion personnelle pour orienter son existence. Mais « les enjeux en sont fondamentalement sociaux et humains dans la mesure où cette réflexion conduit l'individu à affirmer certains principes, certaines valeurs et à s'interroger sur leur validité et leur universalité » (*ibid.*, p.15).

L'orientation est en somme un processus réflexif conduit par un individu inséré dans un certain contexte, où les problèmes d'orientation eux-mêmes sont formulés d'une certaine manière. De ce point de vue, la dimension institutionnelle de l'orientation constitue un « horizon » sur lequel ces questionnements se détachent.

La problématique qui nous intéresse essentiellement à présent renvoie au « choix » d'orientation des jeunes bacheliers : qu'en est-il de la structuration des intentions d'orientation ?

III.4. LE CHOIX D'ORIENTATION

III.4.1. LA STRUCTURATION DES INTENTIONS D'ORIENTATION

Les travaux de Dumora (1990 ; 1998 ; et *al.*, 1999) présentent le choix d'orientation des élèves comme le résultat d'une réflexion comparative et probabiliste.

La réflexion comparative se construit par la mise en relation des « éléments descriptifs de soi et des professions ». Ce processus consiste dans un premier temps à une « identification-fusion » avec une personne de l'entourage ou issue des médias. Le sujet est incapable à ce stade d'argumenter son identification. Vient ensuite la « comparaison tensionnelle » avec l'image d'un professionnel. Peu à peu, le sujet élaborera une réflexion de plus en plus abstraite et sera en mesure d'argumenter le lien établi.

La réflexion probabiliste découle de l'expérience scolaire de l'élève. Il s'agit d'un « calcul subjectif dans lequel le sujet prend la mesure entre l'espace des possibles et l'espace des probables » (Dumora, 1990, p. 128).

La réflexion du sujet consiste ainsi à articuler, grâce à l'élaboration de « scénarios » : la perception qu'il a de sa situation scolaire, les informations qu'il a retenues et les représentations qu'il a des formations et des métiers.

L'articulation des réflexions comparatives et probabilistes donne alors une direction à la « réflexion implicative » : il s'agit de mettre en lien les moyens scolaires possédés avec des objectifs professionnels. Tant que les moyens et les objectifs concordent, les trajectoires d'orientation sont relativement « lisses ». En revanche en cas de non-congruence, on rencontre des trajectoires de « rupture ».

Selon les trajectoires, on retrouvera diverses logiques, dont, la « logique d'excellence », qui renvoie à de bons élèves qui se centrent sur leurs résultats scolaires et entretiennent une réflexion probabiliste. Ces derniers souhaitent coûte que coûte intégrer des formations valorisées. La réflexion sur l'avenir professionnel reste minime. D'autres ont une logique plus « pragmatique » : ils vont privilégier un objectif professionnel qui correspond à leurs possibilités scolaires.

« L'élève pense son avenir selon la logique de l'école », et par voie de conséquence, les « intentions d'avenir des élèves sont des intentions d'études » (Guichard, *op.cit.*, p.23). Le sujet va intérioriser les évaluations de l'école concernant son expérience scolaire et considérer ses possibilités d'avenir en fonction de ces dernières. La réflexion concerne le niveau scolaire global (bon, moyen, faible), l'attrait pour telle ou telle discipline.

Il fera ensuite correspondre à cette réflexion des représentations (souvent stéréotypées) des types d'études et de filières. Il considère pour cela la probabilité d'intégrer tel ou tel type d'études, de filière... et celle qu'il a de réussir.

Par exemple, selon Guichard, les études sont « vues comme longues ou courtes, difficiles ou faciles, offrant des débouchés nombreux ou rares, “pour les garçons” ou “pour les filles” [...] » (*ibid.*, p.23). Mais le plus souvent, la considération de la future profession est extrêmement vague et se rapporte d'avantage à un domaine : le domaine des sciences, du commerce, de la comptabilité...

Les trajectoires scolaires comme nous l'avons dit, vont impliquer diverses logiques de réflexion, par lesquelles le choix d'orientation va se matérialiser. Revenons à présent sur ces logiques et leurs conséquences.

III.4.2. L'ORIENTATION AU CARREFOUR DE TROIS LOGIQUES : L'EXCELLENCE, L'AUTO-SÉLECTION, L'ORIENTATION NÉGATIVE

L'orientation dépend en grande partie de la capacité d'abstraction de la personne. Ce critère hiérarchise ainsi les élèves puis les étudiants et donc leur possibilités d'orientation, selon leurs résultats dans les diverses matières. Les matières abstraites (comme les mathématiques) sont plus valorisées et accueillent les meilleurs élèves. Très concrètement, les bacheliers scientifiques ont accès à davantage de formations (et notamment des formations valorisées) que les bacheliers technologiques.

C'est la raison pour laquelle on peut repérer une « logique d'excellence » à l'œuvre dans le processus d'orientation (les meilleurs élèves intègrent les meilleures formations : les prépas par exemple). Dans la logique de l'excellence et pour accéder à des positions sociales et professionnelles valorisées, les sujets souhaitent intégrer des filières prestigieuses : « les plus générales » et poursuivre des études « les plus longues possibles » (*ibid.*). Cette orientation correspond à ce qu'il appelle la « logique payante ».

Le cas échéant, via des phénomènes d'auto-sélection et de confrontation à la réalité, le sujet entre dans une « orientation négative », qui consiste à revoir à la baisse les premiers souhaits d'orientation. C'est beaucoup plus souvent le cas des bacheliers technologiques et professionnels.

Les étudiants d'IUT GEA sont pour beaucoup des bacheliers ES et S. On peut alors considérer qu'en choisissant l'IUT ils sont dans une logique d'excellence : ils cherchent à rejoindre une formation sélective, qui donc serait par définition, « valorisée » de part sa nature. Mais pour autant, l'IUT n'est pas une filière « générale » et elle ne permet a priori pas de « longues études ».

Pour ces étudiants, on peut supposer que l'orientation est très particulière : elle renvoie à la fois à une « logique d'excellence » (par la sélectivité de la filière) à une « logique pragmatique » (ils recherchent une formation valorisée qui corresponde à un certain nombre de professions et à l'acquisition de savoir-faire), mais aussi à une logique « payante » (via la poursuite d'études post-DUT). On peut d'ailleurs supposer que les diplômés d'IUT en poursuite d'études souhaitent rejoindre la logique d'excellence en retournant à des formations plus généralistes.

A l'inverse, à l'université en section AES, on retrouve une forte proportion de bacheliers technologiques et même professionnels. Est-ce un souhait de recevoir un savoir général et théorique ? Les multiples redoublements, réorientations et abandons que connaissent ces bacheliers ne semblent pas aller dans ce sens. Rappelons d'ailleurs que beaucoup d'étudiants inscrits en AES ont tenté d'intégrer des filières sélectives, et notamment des IUT, mais n'y sont pas parvenus, notamment en raison de résultats scolaires moins brillants que leurs congénères. Certains n'ont même pas tenté ces filières sélectives.

On retrouve ici les phénomènes d'auto-sélection et de confrontation à la réalité définis par Guichard : les bacheliers technologiques et professionnels inscrits en AES semblent effectivement être dans une « orientation négative ». D'après Lemaire (1998), le pourcentage de « choix par défaut » dépasse 40 % en AES.

Comme nous venons de le montrer, la transition vers l'enseignement supérieur est particulière. L'orientation ne dépend plus des propositions faites par les enseignants mais des procédures de sélection des établissements envisagés ou du libre-choix du sujet (accès libre aux universités). Guichard rappelle que « l'Université se distingue des Grandes Ecoles (avec les classes préparatoires qui y conduisent) et des filières professionnelles courtes (IUT ou STS) » (Guichard, *op.cit.*, p.26).

D'après Guichard : « une coupure s'est instaurée entre des formations universitaires positivement choisies (dont la médecine est le prototype) et des voies où une bonne partie (et peut-être même la majorité d'étudiants) n'arrive qu'à la suite de refus effectifs (choix par défaut) ou anticipés (auto-sélection) (dont A.E.S. pourrait être le prototype) » (*op.cit.*, p.28).

D'après une étude de Dubois (1996) : « en AES, cinq années après leur première inscription, environ un étudiant sur deux n'est toujours pas parvenu en deuxième cycle » (*ibid.*, p.4).

Ainsi, l'IUT apparaît comme une filière sélective particulièrement valorisée et « positivement choisie », alors que la filière AES à l'université s'apparente à une filière choisie « par défaut », où l'échec semble de mise. Les objectifs initiaux de ces filières semblent dévoyés : la première devient une filière d'excellence et la seconde une filière dévalorisée.

D'après lui, les IUT « privilégient ouvertement, dans leur procédure de recrutement, les bacheliers généraux au détriment des bacheliers de technologie » (*ibid.*, p.27). Il va même plus loin : « serait-ce une caricature que de noter que les IUT semblent se transformer dans une certaine mesure en classes préparatoires intégrées aux universités ? » (*op.cit.*, p.29).

Les trajectoires particulières des étudiants d'IUT GEA et des étudiants à l'université en section AES, laissent imaginer à quel point le choix d'orientation sous-tend des processus complexes. En ce sens, un point crucial reste à explorer : la présence d'un éventuel projet dans leur dynamique d'orientation.

III.5. LA PLACE DU PROJET DANS LE PROCESSUS D'ORIENTATION

L'objectif de cette partie est de mettre l'accent sur le concept de projet. Depuis plusieurs années, cette notion majeure d'ordre psychologique vise à expliquer les choix d'orientation et la poursuite d'études. Nous souhaitons donc revenir sur l'historique de ce concept et en définir les caractéristiques afin de circonscrire l'influence qu'il peut avoir dans les processus d'orientation et de poursuite d'études.

III.5.1. HISTORIQUE DU CONCEPT

La notion de projet fait l'objet de travaux relativement récents, de nature anthropologique (Boutinet, 1992), clinique (Castellan, 1990 ; Riard, 1993,1995), souvent étudiée dans une perspective comparative (Rodriguez-Tomé et *al.*, 1997), voire interculturelle (Dachmi, Riard, 2004). Cependant, l'idée de projet, telle que nous la connaissons aujourd'hui et telle qu'elle s'est généralisée dans nombre d'activités n'a pas toujours existé. Il suffit pour s'en convaincre d'en reprendre les moments significatifs.

L'idée de projet est tellement liée à ce que l'on a nommé la modernité qu'elle en est devenue la figure emblématique. « Il existait des sociétés sans projet au sens où l'on a parlé, à la suite de Pierre Clastre, de sociétés sans histoire. Mais la nôtre va se lancer, à partir du Quattrocento, dans une exploration du futur (mais aussi de « l'outre-mer ») pour l'anticiper, le maîtriser, l'assujettir et tenter de réduire ainsi l'angoisse qui lui est toujours attachée. » (Ridel, 2004, p.88). On parle d'abord de projet architectural, plus proche de la notion de plan. Plus que jamais d'actualité dans nos sociétés technologiques cette conception présuppose une adéquation du projet et de sa réalisation concrète, domine les représentations communes de la notion de projet, d'un projet réduit à n'être qu'un programme. Boutinet nous rappelle que « le projet, c'est concevoir dans l'espace un édifice à réaliser » (1990, p.25).

Mais c'est avec les Lumières que va se développer une réelle pensée du projet puisqu'on y abandonne les notions de destin et de fatalité. L'homme s'institue et entend devenir l'agent, l'acteur voire le créateur de l'histoire et de son histoire.

Avec la phénoménologie et en particulier Husserl, la notion de projet est associée à celle, centrale, d'intentionnalité. Une conscience qui se caractérise moins par ses états que par sa direction, une conscience tournée vers ses objets qui lui sont d'ailleurs extérieurs. Il ne s'agit pas d'une conscience en soi mais d'une conscience de quelque chose. Celle-ci noue avec les objets de son environnement un rapport intentionnel, c'est-à-dire une visée : vécu intentionnel qui est conscience de quelque chose, d'un objet avec lequel elle entre en relation. Dès lors, le savoir repose moins sur la certitude des propositions énoncées que sur le sens de cette certitude. Et nous voyons ainsi se nouer des liens entre cette intentionnalité et ce qui deviendra dans le cadre d'une théorie de l'action, le projet.

Avec Heidegger, il ne s'agira plus d'élaborer une nouvelle épistémologie de la conscience connaissante avec le monde qui l'environne mais de fonder une philosophie de l'existence possible à partir d'une position qualifiée « d'être au monde ». Le projet traduit alors la capacité de l'homme à devenir ce qu'il peut être en fonction de sa liberté. Le projet se fera dévoilement de l'homme au mieux de l'être de l'homme. « Comprendre, écrit Heidegger, signifie se projeter en visant une possibilité et, à travers le projet, se tenir à chaque fois dans la possibilité ». Mais un sentiment de dérégulation domine : l'être au monde est projeté vers ses possibilités mais il est également un être déjà déchu, révélé à lui-même par l'angoisse. Le projet, c'est la conscience anticipante et le projet devient, par exemple pour Bloch, une méthodologie de l'anticipation à savoir une ontologie du non-être encore qui va donner crédit à l'utopie et aux projets de société.

Dans cette lignée philosophique, Sartre avance l'idée selon laquelle l'acte de se projeter dans le futur sert de garant au présent (Sartre, 1943) et que les gens sans projet risquent la fuite en avant dans leurs activités ou l'obsolescence (Boutinet, 1990). Riverin-Simard renvoie ainsi au rôle important que Sartre joua dans l'élaboration du concept de projet. Pour lui, projet,

désir et décision définissent l'homme comme être humain. De plus, il posa que chaque projet particulier contribue au projet fondamental caractérisant l'humanité de chaque personne humaine. Il suggéra que le défi pour tout individu est de découvrir le projet fondamental qui donne un sens à sa vie, tâche qu'il attribua à l'analyse existentielle.

En des termes qui rejoignent ceux de la psychanalyse, Sartre concevra la réalité humaine comme un manque et dans une telle perspective, le concept de projet visera un dépassement perpétuel pour parvenir à une toujours impossible coïncidence avec soi; le projet devra permettre au sujet de transcender les déterminations qui ne cessent de peser sur lui. Ce projet s'identifie avec la liberté des possibles qui nous sont proposés mais le sujet court le risque de se laisser absorber par l'objet, permettant aux déterminations extérieures de reprendre le dessus.

Pour d'autres, le projet s'inscrit dans une approche développementale désormais non plus appréhendée en termes de « stades » mais d'alternance de mouvements psychiques fondés sur la dimension de la distance relationnelle que le sujet entretient avec les objets. Sutter, (1983, p.20) retrouvant cette structure à l'adolescence mais l'établit cependant à un autre niveau : « d'innombrables et puissantes rétroactions sont (alors) à l'ouvrage entre les anticipations lancées vers l'avenir et les moyens qui peuvent les satisfaire ». Enfin, l'existence de ce mouvement présent sous une forme d'oscillation dite « polarisée », constituée de deux pôles organisés, l'un autour de la « complémentarité/différence » (des relations objectales), et l'autre, autour de leur « proximité/similitude » a été également mise en évidence (Riard, 1998), le passage de l'un à l'autre s'effectuant sous l'impulsion de l'angoisse (relative au « trop proche » ou au « trop lointain »). Le projet est alors défini comme « un acte d'engagement dans le futur fondé sur une totalité dynamique, mettant en présence et en interdépendance l'affectif, le relationnel avec le professionnel; le manifeste avec le latent; le passé avec le futur et le présent » (Riard, 1995). Il est posé comme incluant toutes les dimensions psychiques concernées par les transformations (permanentes) adolescentes, notamment les éléments psychiques qui jouent tout au long de la vie (instances idéales, identificatoires et narcissiques). À ce titre il sollicite donc les temporalités qui habitent tout individu (Nuttin, 1977; Bianchi, 1987; Kaes, 1988; Fraise, 1977).

III.5.2. LE PROJET DANS LE CHAMP DE L'ORIENTATION

Plus récemment, dans le champ des sciences humaines, l'élaboration du concept de projet a surtout fait l'objet de travaux concernant les intentions d'avenir professionnelles et tout particulièrement la place qu'y occupe l'école (Guichard, Huteau, 1997 ; Douillet, 1999 ; Meirieu 1991 ; Rodriguez-Tomé et al, *op.cit.*; Guichard 1993). L'itinéraire scolaire ponctue en effet l'existence du jeune et le projet constitue une préoccupation persistante du système éducatif, de façon particulièrement sensible dans la loi d'Orientation de 1989. Il y est précisé que l'élève doit devenir l'auteur de sa propre formation avec l'aide des enseignants et de sa famille, et trouver par-là la signification propre de sa vie. Ce qui se fait tout au long de la scolarité avec des contraintes plus ou moins fortes exercées par le scolaire, selon le moment du cycle secondaire.

Le projet est donc devenu central en psychologie de l'orientation. Le terme est issu du latin où il est à la fois un verbe (*proicio*, se jeter) et un nom (*projectio*, l'action de se jeter en avant).

La signification de projet inclut donc à la fois l'action et la direction. Ce sont les racines du mot. Ce terme est très fort puisqu'il inclut l'action, la direction, l'intentionnalité et un objectif dans le temps et dans l'espace.

La deuxième force de ce terme est qu'il est communément employé et qu'il fait écho avec l'expérience de chacun. « Bien qu'utilisé dans des contextes très variés, sa signification est peu ambiguë » (Young et Valach, 2006, p.496).

Dans le champ de l'orientation et de la psychologie, l'usage le plus courant de projet renvoie à l'idée de construire une chaîne de séquences qui permet d'anticiper l'étape suivante. Des usages plus spécifiques du terme sont cependant apparus. Ainsi, Little (1999) a développé un programme de recherche systématique sur le projet personnel en se fondant sur quatre points forts issus du constructivisme, du contextualisme, du conativisme et de la cohérence. Ces termes suggèrent que les projets ne sont pas issus de rien mais qu'ils sont fortement ancrés dans l'histoire et l'environnement de chacun. Plus précisément, ils sont fondés sur des informations saillantes et significatives pour la personne (constructivisme), ils constituent un point de vue privilégié pour considérer les éléments constitutifs de ses contextes quotidiens (contextualisme), ils comprennent des actes de significations qui donnent aussi une motivation à agir (conativisme) et qu'ils reposent sur l'accès simultané aux représentations de l'action, aux affects qui y sont liés et aux comportements pour y parvenir (cohérence intra-individuelle synchronique).

Riverin-Simard (1998 ; 2000) emploie aussi le terme de projet qu'elle réfère spécifiquement aux projets d'orientation. Elle distingue les projets d'orientation des projets professionnels : les premiers demandent une redéfinition continue et sont donc plus dynamiques. Boutinet rappelle, dans notre culture, « on parle de plus en plus de projet, mais est-ce que cela procure une aide réelle pour les individus dans la détermination de leurs intentions » (*ibid.*, p.14), c'est une question qu'il se pose. Qu'en est-il du projet d'orientation des jeunes, surtout lorsque l'on mesure les décalages entre ce qui a été projeté et ce qui sera réalisé dans les faits ?

En effet Larson (2000) souligne que les buts à long terme peuvent ne pas susciter d'intérêt chez les jeunes. Ils apparaissent comme peu clairs et le lien possible avec leur vie actuelle difficile à établir. La solution qu'il préconise est d'aider les adolescents à se centrer que ce qui est le plus concret et repérable pour eux. Il propose une solution alternative basée sur trois caractéristiques : la motivation intrinsèque, c'est-à-dire le désir de s'engager dans une activité (nous reviendrons dans le chapitre suivant sur cette notion), l'engagement concerté avec l'environnement, c'est-à-dire l'attention à un champ d'action, et enfin, un arc temporel, c'est-à-dire un engagement dans le temps au cours duquel les revers, les réévaluations et les ajustements font partie de l'expérience. Pour Larson, ces derniers éléments renvoient directement à la notion de projet.

III.5.3. LES CARACTÉRISTIQUES DU PROJET

Ces analyses des usages de *projet* nous permettent d'énoncer plusieurs de ses caractéristiques. Bien que toutes ces caractéristiques ne s'appliquent pas à tous les usages cités, elles sont implicites ou explicites dans beaucoup d'entre eux.

Le projet suppose une action ou une série d'actions qui ne sont ni à court terme comme une action, ni à long terme comme la carrière tout au long de la vie. Le projet est une perspective à moyen terme. D'une durée plus courte que la carrière et plus focalisé qu'elle, le projet est plus limité par les ressources nécessaires pour sa réalisation et donc plus susceptible de changement.

Le projet est socialement construit. C'est sa nature relationnelle qui est sa caractéristique la plus évidente, bien qu'elle ne soit pas explicite dans tous les cas de projet cités ici. Un projet conjoint est un projet dans lequel une personne « projette » une tâche qu'elle veut accomplir avec une autre personne. Clark (1996) dit par exemple que lorsque des personnes s'engagent dans une conversation, elles ne peuvent pas savoir à l'avance ce qu'elles vont faire. Elles doivent gérer leurs actions en fonction des exigences de chaque instant. Dans les conversations, les actions des participants sont « locales et opportunistes » (p. 206).

Le projet est en partie multidéterminé et en partie indéterminable. Linell (1998) suggère que le projet est toujours, dans une certaine mesure, voulu ou projeté, avant d'être engagé. Cependant, même si les objectifs sont anticipés, les projets ne sont pas entièrement déterminés à l'avance. « La projection ouvre des horizons pour des actions et contributions futures. Elle donne corps aux idées guidant l'orientation personnelle » (p. 218).

Enfin, le projet est tout à la fois une façon d'organiser nos expériences passées (rétrospective) et d'anticiper nos expériences à venir (prospective) (Vallacher & Wegner, 1987).

Selon les âges de la vie, il existe des étapes caractéristiques d'élaboration de projet. Deux nous intéressent particulièrement ici, et nous allons les détailler dans les parties suivantes :

- le projet adolescent d'orientation et d'insertion
- le projet vocationnel de l'adulte.

III.6. LE PROJET ADOLESCENT D'ORIENTATION ET D'INSERTION

L'insertion professionnelle est un concept dont les aspects psychologiques permettent selon Boutinet d'utiliser la notion de « projet d'orientation » développée par Dubet (1973). De ce projet, il distingue deux niveaux : « le projet de mobilité à court terme » (d'orientation) et « le projet adulte à long terme » (d'insertion) ; (Boutinet, *op.cit.*, p.91).

Selon lui, le mode d'adaptation des jeunes résulte de la façon par laquelle ils articulent leur projet d'insertion sur leur projet d'orientation, et c'est ce que nous allons montrer ci-dessous :

III.6.1. LE PROJET D'ORIENTATION À COURT TERME

Le projet d'orientation à court terme correspond au type d'étude que veut entreprendre le sujet et il transparaît à travers ses choix d'option, de section ou de filière de formation. Selon Dupont (1976), le projet dépend en grande partie de la scolarité antérieure et du degré de réussite, et plus faiblement « des aspirations de l'individu ou de ses propres motivations » (cité par Boutinet, *op.cit.*, p.91).

Dans nombre de ses études, Boutinet (1980, 1982, 1984) a pu opposer deux types de jeunes : « ceux qui ont un projet déterminé et ceux qui ont un projet flou », ou pas de projet du tout. Il montre que le jeune est obligé de formuler un projet dès la classe de troisième pour s'orienter. Par la suite, ce projet évoluera et s'affinera. Ceci dit, il montre que le processus d'orientation se fait à reculons, les plus jeunes ayant le plus souvent un projet plus déterminé que les moins jeunes ; ce processus procède d'ailleurs d'avantage par « exclusion successive des possibilités que par réel choix » du jeune. (Boutinet, 1990, p.92).

III.6.2. LE PROJET D'INSERTION

Le projet d'orientation professionnelle à moyen terme correspond au projet d'insertion professionnelle et sociale du sujet.

Souvent, ceux qui réussissent leurs études ont un projet professionnel flou, ou pas de projet du tout ; selon lui, « les études font temporairement office de projet professionnel » (*ibid.*), ce qui permet aux jeunes de se réfugier par rapport à « un environnement en crise », autrement dit, cela lui permet de repousser le moment de l'insertion professionnelle.

D'après lui, le projet d'orientation signifie au jeune son obligation de prendre des « décisions » quant à son avenir ; en même temps, ce projet émerge d'un paradoxe : « l'environnement le pousse à formuler des projets, à savoir ce qu'il veut faire, mais en même temps, cet environnement le contraint dans la réalisation de son projet » (*ibid.*, p.93).

Mais selon lui, nous ne pouvons pas parler du projet adolescent sans y introduire un « pôle vocationnel » (*ibid.*, p.94), c'est pourquoi nous reprenons dans le point suivant ce dont il s'agit.

III.6.3. LE PROJET VOCATIONNEL DE L'ADULTE

La vocation est « la façon par laquelle l'adulte entend se réaliser, notamment dans son travail professionnel, compte tenu des possibilités subjectives et objectives qui sont à sa disposition » (*ibid.*).

Il existe de nombreuses théories vocationnelles qui ont une conception dynamique du choix personnel proche d'une psychologie du projet : la théorie du processus de Ginzberg (1951) postule que le choix professionnel est un processus bien spécifique :

- « il s'étend sur toute la période de l'adolescence,
- il évolue vers des choix de plus en plus limités 'l'environnement contraint l'individu à faire des compromis quant à ses besoins) » (cité par Boutinet, *op.cit.*, p.94).

En guise de conclusion, on peut reprendre une idée de Boutinet (1993), selon laquelle les projets du jeune renvoient à différentes figures trop vite rassemblées sous l'expression générique « projet personnel de l'élève » (*ibid.*, p.37). Selon lui, quoi qu'il en soit, leurs projets dépassent largement le système scolaire : il y a le « projet d'orientation » certes, mais il est quasiment toujours accompagné du « projet d'insertion », qui porte sur la vie adulte future du jeune et du « projet de vie » c'est à dire le type d'existence que les jeunes envisagent et souhaitent valoriser tout au long de leur trajet personnel.

Pour résumer, temporellement, il y a 3 sortes de projet :

- le projet à court terme, aussi appelé « projet d'orientation » : le sujet se positionne par rapport au type d'études qu'il souhaite poursuivre.

- le projet à moyen terme, aussi appelé « projet d'insertion » : il s'agit ici de l'insertion socioprofessionnelle du sujet
- le projet à long terme, aussi appelé « projet de vie » : c'est l'esquisse d'un certain style de vie ; ce projet est très lié aux valeurs profondes du sujet et souvent sous-estimé.

Une illustration de ces caractéristiques dans le champ de l'enseignement supérieur nous est proposée par Dumora (1995 ; 1997). Elle a montré la complexité des liens entre la construction des projets professionnels et/ou personnels, la réussite universitaire et l'engagement dans les études supérieures. A partir d'une étude longitudinale sur une cohorte de 445 étudiants inscrits pour la première fois en 1^{ère} année de psychologie en 1993, elle se propose d'analyser le déroulement des études de cette population et de mettre en relation les quatre types de données suivantes :

- les éléments de la scolarité antérieure (filière et durée du parcours secondaire) ;
- le déroulement des études universitaires (réussite/échec, durée, choix optionnels et orientation professionnelle) ;
- l'évolution des projets d'orientation universitaire et professionnelle ;
- les modalités d'insertion dans le monde du travail à la sortie des trois cycles, validés ou non.

L'objectif premier de l'étude vise à décrire l'expérience étudiante, c'est-à-dire la façon dont les étudiants gèrent les trois dimensions essentielles de cette période de leur vie (Dubet, 1994) :

- la *motivation* pour les études universitaires et le sens subjectif que les étudiants élaborent,
- leur rapport instrumental aux études qui devient progressivement *projet de formation*,
- et enfin *l'intégration sociale* à la vie étudiante.

Cette expérience étudiante dépend à la fois des caractéristiques sociales de chacun et de son histoire, scolaire notamment. La mise en tension de ces trois dimensions permet l'ajustement c'est-à-dire l'adaptation en termes de stratégies, au monde universitaire, ce qui conditionne la réussite et l'échec aux examens, cela venant en retour module la tonalité de l'expérience.

Trois types de projets sont repérés :

- le projet psychologie : une formation personnelle plutôt qu'une formation professionnelle. La motivation avancée par ces sujets sont la connaissance de soi et des autres. La formation professionnelle se réduit à la relation d'aide avec une seule justification altruiste. Ces étudiants apparaissent à la fois indéterminés professionnellement mais motivés pour la psychologie, ce qui n'est pas contradictoire.
- Le projet IUFM ou le maintien à l'école. Ce groupe comprend les étudiantes les plus brillantes à l'entrée à l'université. Leur projet professionnel est très élaboré, assez précis ainsi que le parcours de formation permettant d'y accéder. Focalisées sur la relation au savoir, ces étudiantes semblent se complaire dans une attitude d'élève et dans une attitude scolaire et normative. Ce sont celles qui sont les plus

éloignées du monde du travail bien qu'ayant le projet professionnel le plus structuré : être professeur des écoles c'est rester dans le système scolaire qu'elles connaissent bien et différer la confrontation avec la vie professionnelle.

- Le projet « social ». Ces étudiants sont plutôt âgés, venant des filières techno, peu motivés par les études de psycho, déçus par l'échec de leur projet antérieur. Leur projet est consistant et précis et en terme professionnel : on trouve la démarche permettant d'accéder à la profession envisagée, de nombreux termes professionnels sont utilisés (travail, métier...), l'altruisme colore aussi ces projets sociaux mais de façon plus pragmatique. Le passage à l'université ne constitue qu'une solution d'attente.

L'approche de Dumora conjugue ici un modèle psychologique de l'élaboration des projets du sujet et les propositions théoriques de la notion d'expérience sociale développées par Dubet (1995 ; Dubet et Martucelli, 1996). Ainsi est soulignée la pertinence « de la prise en compte [par certains sociologues] de la subjectivité des acteurs » qui « permet en retour au psychologue de comprendre les motivations et les justifications adolescentes, non plus comme significations psychologiques de soi dans un rapport d'extériorité avec le contexte social, mais bien comme des médiations entre des constructions subjectives et des positionnements sociaux » (Dumora, 1998, p.213). En étudiant le suivi de ces étudiants de psychologie, elle a montré une corrélation statistique significative entre quatre variables : redoublements antérieurs, filière du baccalauréat, intentions d'orientation, réussite en première année. Elle établit néanmoins l'existence d'un « groupe d'étudiants dont l'échec est massif et reste inexplicable par leur seule histoire scolaire antérieure » (Dumora *et al.*, 1995, *op.cit.*, p.145). Aussi afin de rendre compréhensible les limites des variables scolaires et sociales, Dumora introduit la notion de rapport aux études à partir de trois dimensions :

- Une dimension cognitive de « compréhension/incompréhension du sens des enseignements (Dumora *et al.*, 1997, *op.cit.*, p. 394) qui permet de distinguer deux types d'étudiants : ceux qui comprennent la valeur intrinsèque et formative des enseignements sans forcément rechercher une utilité immédiate de ceux qui trouvent les enseignements trop généraux et inapplicables dans l'immédiat ;
- Une dimension motivationnelle ou « sens subjectif de l'expérience étudiante » (*ibid.*) déterminant l'investissement ou le désinvestissement dans les études ;
- Une dimension comportementale définie par les comportements de travail.

Ces résultats nous montrent la pertinence de la notion de projet dans le champ de l'orientation. Ils en montrent aussi les limites explicatives de phénomènes atypiques, non attendus. Nous en venons donc aux critiques qui ont émaillées aussi le développement de ce concept.

III.7. LES CRITIQUES DU PROJET

Plusieurs critiques ont été exprimées quant à la polarisation excessive sur la démarche de projet. C'est ainsi que Clot (1997) réfute l'idée d'une conception du projet en tant que

préalable à l'action en montrant notamment comment « un projet se modifie, voire se renverse, en cours d'activité » (*ibid.*, p. 55). En étudiant la pratique d'enseignants d'éducation physique, il établit qu'en modifiant le sens de la situation – apprendre le plus rapidement possible à nager pour pouvoir pratiquer une autre activité sportive au lieu d'effectuer dix-huit séances de natation obligatoires – « le résultat de l'action [la réussite dans la pratique de la natation] s'est mis à compter davantage [...] que le mobile initial, ouvrant alors un horizon d'attentes nouvelles, éveillant une mobilisation subjective imprédictible au départ » (*ibid.* 56). Par ailleurs Clot dénonce une conception selon laquelle l'activité est déterminée principalement par le but. En prenant l'exemple d'une expérience de Vygotski dans laquelle un enfant présente « des signes de saturation et des réactions affectives négatives » vis-à-vis d'une activité de dessin, on établit qu'en modifiant le sens de la situation sans modifier le but de l'action – montrer à un enfant comment il faut faire- l'enfant reprend l'activité de dessin. Le sens de la situation devient donc « le produit d'un changement de l'activité de l'enfant alors même que le but de l'action n'est pas modifié ».

Si on s'arrête à une approche vocationniste, le sujet est supposé « rationnel », c'est-à-dire qu'il adapte les moyens aux fins. Plus précisément, l'individu va définir consciemment ses objectifs et il va ensuite définir les moyens pour les atteindre. Ainsi, si nous synthétisons les réponses que nous apportent ces conceptions, par rapport au choix d'orientation, d'après ces modèles, un étudiant va très rationnellement définir son projet puis il va, de la même façon, définir les moyens nécessaires à la réalisation de ce projet (par exemple la poursuite de tel type d'études). Or, cette logique n'est pas toujours mise en œuvre, ce que nous montre notamment l'étude suivante.

Biémar et *al* (2003) ont fait une étude tout à fait intéressante afin de remettre en question la relation posée « a priori » selon laquelle l'étudiant maximise ses chances de réussite (en étant d'avantage motivé) lorsqu'il choisit sa filière d'études supérieures en fonction d'un projet personnel mûrement réfléchi. Ils parlent à ce titre « d'injonction au projet ». Selon eux, cette dernière est d'une part « paradoxale » car le choix est souvent fait par la contrainte, et d'autre part « infondée » car la focalisation de l'étudiant sur un projet professionnel le fait parfois passer à côté d'un rapport « positif » aux savoirs universitaires, rapport central dans sa réussite.

Les enseignants attribuent l'échec au manque de motivation des étudiants, ceux-ci étant dépourvus de projet personnel précis ; les étudiants qui abandonnent leurs études renvoient ce manque de motivation à une absence de projet. Ainsi, de multiples initiatives se mettent en place pour favoriser l'émergence du projet personnel.

Pourtant, de nombreuses études soulignent le caractère paradoxal de l'injonction au projet personnel :

- les décisions scolaires se prennent pour l'essentiel en fonction des résultats scolaires et non selon les goûts et les intérêts. La décision se prend donc d'avantage par une série de renoncements et de choix négatifs générés par les difficultés scolaires.
- Le choix d'études supérieures se fait selon un processus d'autosélection : l'élève de terminale renonce à certaines aspirations en faisant des probabilités sur sa réussite, compte tenu de ce qu'il perçoit de ses compétences.

- Il existe une corrélation entre ce processus d'autolimitation dans le choix d'études et l'origine socioculturelle de l'étudiant.

Ainsi, il est un peu pervers de parler de projet dans la mesure où il est « d'avantage un moyen de justifier de façon positive leur orientation forcée, une manière de leur faire admettre les contraintes et accepter les verdicts de l'institution scolaire » (*ibid.*, p33).

Il apparaît que des étudiants qui n'avaient pas forcément de projet professionnel se sont très bien insérés professionnellement par la suite.

Ainsi, certains réussissent très bien leurs études alors que le choix de filière n'avait pas fait l'objet de réflexions approfondies, car il était pour eux très naturel. C'est le cas notamment pour :

- les étudiants qui s'inscrivent dans une filière en continuité avec leurs études secondaires,
- les étudiants réputés brillant qui s'orientent d'office vers les filières difficiles et sélectives.

Inversement, un projet professionnel précis peut pousser l'étudiant à ne pas prêter suffisamment attention à la réalité des programmes d'étude.

Un projet ne suffit donc pas, il faut encore s'investir dans le travail et mettre en œuvre des actions qui permettent l'acquisition des savoirs. Tout projet ne mène pas à la réussite, tout comme la réussite ne dépend pas de la présence d'un projet.

Ainsi, le projet est de l'ordre du virtuel, alors que le processus décisionnel est de l'ordre du concret et du réel. Le choix d'orientation est considéré comme une prise de décision dont les étudiants sont invités à expliciter les critères. L'étudiant pourra donc, lors de cette argumentation, faire état ou non de l'existence d'un ou plusieurs de ces types de projet et de l'insertion du choix de filière au sein de ce(s) projet(s).

Pour tester leurs hypothèses, les auteurs ont recueilli des informations sur :

- le choix d'études supérieures des étudiants et le caractère définitif ou provisoire de cette décision,
- le moment de l'année où cette décision a été prise,
- les critères du choix : les informations à partir desquelles ce choix a été élaboré.

Ils souhaitent ainsi savoir quels critères sont utilisés par les étudiants pour choisir leur filière d'études supérieures et par là même à quelles sources d'information ils se réfèrent et comment évoluent leur motivation et leur rapport aux études.

Ils repèrent que les critères de décisions les plus souvent utilisés sont :

- un intérêt intellectuel pour des domaines plus ou moins précis, en rapport avec le contenu de la formation (goût, envie, motivation intrinsèque, passion...)
- des faiblesses ou des atouts personnels, essentiellement en termes de compétences (sentiment de capacité...)
- les caractéristiques de la filière d'étude (type d'étude, longueur, investissement requis, programme...)

- Les avantages socioéconomiques escomptés de la prolongation des études et de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur (bénéfices estimés de leurs études sans référence à une profession particulière)
- Les professions auxquelles donne accès le diplôme, selon trois angles : le statut social que la profession anticipée permet d'acquérir, les actes professionnels que l'exercice du métier implique ou encore les valeurs sociales généralement associées à la profession envisagée.

Pour recueillir des informations pertinentes, les auteurs ont utilisé différentes sources : les expériences antérieures scolaires de l'étudiant, le réseau relationnel (parents, amis, enseignants de l'étudiant...). Ils se sont également appuyés sur les dispositifs d'aide au choix, qui selon eux, leur a permis essentiellement de recueillir des informations sur la filière envisagée. A partir de là, ils ont pu construire des « profils décisionnels ». Pour chacun de ces profils, les auteurs ont également voulu trouver des renseignements sur leur degré de satisfaction dans leurs études et leur motivation au travail. Trois profils décisionnels ont donc été mis en évidence :

- les étudiants « éclectiques et convergents » :

Pour eux, la décision se prend en fonction d'une multitude de critères avec convergence entre eux. Ainsi, ils ont combiné pour arrêter leur choix des éléments issus de diverses sphères de préoccupation (intérêts intellectuels, compétences acquises confirmées par l'entourage, utilité sociale et économique du diplôme envisagé). Ces étudiants arrêtent leur choix d'étude assez tôt dans l'année.

Ils utilisent donc nombre de critères pour choisir et s'assurent de la validité de ces critères. Il semble donc que « l'intérêt intellectuel, même s'il reste prédominant dans bon nombre de choix de filières est désormais associé à d'autres sources de motivation, comme l'utilité sociale du diplôme : une demande culturelle de « savoir » n'exclut pas, chez les étudiants de ce profil, une préoccupation pour « l'utile ».

Pour ce qui est de leur degré de satisfaction en cours d'études, la majorité se dit totalement satisfaite de son choix. Le choix mûri et basé sur une variété de critères semble donc assurer un certain niveau de satisfaction ultérieure.

En ce qui concerne leur motivation au travail, ces étudiants adoptent des attitudes favorables à la réussite en travaillant régulièrement. Aucun ne relève un manque de motivation.

- les étudiants au projet professionnel :

Ce qui est à la base de leur choix d'étude est un projet d'activités professionnelles. Deux tendances se dessinent parmi eux : ceux qui sont motivés par le statut socioéconomique que leur procurera l'exercice d'une profession et ceux qui mettent en avant les valeurs au nom desquelles ils souhaitent exercer la profession envisagée.

Malgré tout, la décision se fonde parfois sur une représentation stéréotypée, restrictive et peu construite des professions envisagées. Notamment, on observe peu d'anticipation sur les actes professionnels spécifiques à la profession.

Ainsi, pour argumenter, ils parlent en termes de préférences comme le feraient des collégiens : focalisation sur les détails concrets et superficiels des professions (vétérinaire car

j'aime les animaux), saturation de verbes connotés émotionnellement, identification à des personnages médiatiques (Ally Mc Beal).

Ces étudiants développent un rapport instrumental aux formations qu'ils considèrent comme des moyens d'accès à des situations professionnelles anticipées, même si ces dernières restent floues et stéréotypées.

Ils anticipent une situation professionnelle qu'ils souhaitent rendre réelle grâce à leurs études, considérées comme un moyen.

Pour ce qui est de leur degré de satisfaction en cours d'études, ils sont majoritairement satisfaits en début d'année mais certains regrettent vite leur choix à cause de la distance qu'ils perçoivent entre leur projet et le contenu des cours. Il y a deux groupes qui se créent :

- certains voient émerger un intérêt intellectuel au contact des matières qu'ils n'avaient pourtant pas choisies pour elles mêmes,
- d'autres observent un décalage entre la formation et les objectifs professionnels au nom desquels ils avaient opté pour la filière.

En ce qui concerne leur motivation au travail, pour ce qui est du type de mobile qui les pousse à travailler, ils sont différents ; au départ, peu d'entre eux sont motivés principalement par la formation en tant que telle (contenus, matières et raisonnements) ; malgré tout une motivation intrinsèque peut naître.

C'est principalement l'espoir de réussir et l'avenir professionnel qui s'ouvrirait devant eux qui les motive.

- les étudiants « forcés et contraints »

Ils disent avoir été amenés à s'orienter dans une filière, soit parce que le contexte socioéconomique l'impose, soit parce que la poursuite d'études supérieures leur est apparue comme logique et inéluctable du secondaire, soit enfin parce que les proches les y ont vivement incités.

Leur rapport aux études est passif. Ils ont pris leur décision sans que des perspectives d'avenir se soient progressivement construites au cours des années antérieures. Pour argumenter leur choix, ils évoquent très peu un projet professionnel ; ils n'anticipent aucune profession particulière. Tous fondent leur choix sur des caractéristiques de la filière d'étude (investissement, type de cours...) dont ils ont eu écho par des proches. Parfois la famille est passée par là. Ils choisissent leur filière dans l'urgence.

Pour ce qui est de leur degré de satisfaction en cours d'études, dès le début, il est assez faible. Malgré tout ils disent « j'y suis, j'y reste ». Une fois le choix posé, même si l'incertitude a présidé au choix, et en l'absence d'alternatives, l'étudiant y reste fidèle.

En ce qui concerne leur motivation au travail, ils se disent motivés par le temps de la formation car cette dernière leur permet de développer de nouvelles compétences même si elles sont décrites de manière très éthérée.

Ils sont également motivés par l'espoir de réussir leur année, mais très peu par la perspective professionnelle future.

Inscrits dans une filière qu'ils n'ont choisis ni en fonction d'un intérêt intellectuel, ni dans la perspective d'un projet professionnel, ces étudiants construisent en cours de route des motivations fortement liées à l'ici et maintenant de la formation et aux bénéfices généraux

d'une prolongation de leur scolarité : espoir de réussir en fin d'année, accès à un bon métier et aux compétences générales que la formation développe à leurs yeux.

Pour conclure, d'après Windolf (1995), les jeunes choisissent leur filière d'études sur la base d'une recherche d'affinités entre, d'une part, les valeurs et les normes personnelles qu'ils ont progressivement intériorisées dans leur environnement familial et social et, d'autre part, celles qui sont développées au sein des diverses disciplines.

Selon Biémar et *al.* (2003), on peut considérer que le processus décisionnel du choix d'études diffère selon la sélectivité des filières envisagées ou encore selon leur degré de professionnalisation.

Beaucoup d'étudiants abordent l'enseignement supérieur davantage en fonction de ce qui leur est possible de réaliser, compte tenu de leur passé scolaire, plutôt qu'en fonction de ce qui leur paraît souhaitable ou désirable d'y réaliser, en termes de projection dans l'avenir.

Or, selon Boutinet (1999, p. 258) le projet consiste en une « exploration d'opportunités dans un environnement ouvert ». Il peut donc sembler quelque peu paradoxal d'inciter des étudiants à se construire un projet personnel, dès lors que les contraintes qu'ils subissent restreignent considérablement leur champ des possibles.

L'existence d'un projet professionnel ne garantit pas un intérêt intellectuel pour les contenus des cours eux-mêmes, et n'est pas de nature à assurer le rapport au savoir qui est implicitement attendu et valorisé par l'enseignement universitaire.

Les étudiants qui réussissent sont en effet dans un rapport aux études positif : ils se disent intéressés par leurs études, curieux et ouverts aux savoirs et aux savoir-faire universitaires en tant que tels. Un facteur crucial de réussite serait donc d'être en phase avec la représentation du savoir qui domine dans le monde universitaire.

Pour l'étudiant, il s'agit donc de trouver du sens dans les savoirs eux-mêmes et leur manipulation, dans leurs valeurs culturelles et intellectuelles intrinsèques et non pas en fonction de leur utilité ou de leurs applications pratiques. Aussi, un projet professionnel lointain et une vision instrumentale et utilitariste des études en termes de diplôme et d'accès à un bon métier ne sont pas en mesure de doter l'étudiant d'un rapport au savoir adéquat ; au contraire, ils s'en éloignent : il n'est pas en mesure de donner sens au contenu de la formation puisque ce dernier n'est à chercher qu'en lui-même.

Cette approche par le projet seul ne permet pas de comprendre l'investissement ou le désinvestissement des étudiants dans leurs études : « l'indétermination professionnelle n'empêche pas la motivation pour les études [...], ce sont les significations culturelles et intellectuelles inhérentes aux savoirs fondamentaux qui semblent motiver les étudiants en réussite » (Dumora, 1997, p. 409).

Si cette prise en compte de rapport aux études paraît essentielle, il est important de noter que cela ne nous renseigne pas pour autant sur ce qui mobilise le sujet : la compréhension du sens des enseignements et la valeur formative de la formation universitaire.

Dans le chapitre suivant, nous développons les modèles du rapport au savoir. Ces modèles prennent en compte le projet, mais d'autres dimensions peuvent intervenir dans le choix d'orientation. Le sujet n'y est plus aussi « rationnel », c'est-à-dire que des dimensions très subjectives peuvent intervenir et éventuellement contrecarrer le projet initial.

CHAPITRE IV. EXPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES DE L'ORIENTATION : LES MODÈLES DU RAPPORT AU SAVOIR

S'il est vrai que l'on ne peut dissocier les choix d'orientation disciplinaires des projets professionnels, il serait erroné de penser que les deux se recouvrent totalement. En effet, d'une part, nombre d'études montre qu'un pourcentage non négligeable d'étudiants s'inscrit en première année sans projet professionnel véritablement structuré. D'autre part, le projet professionnel n'est pas plus le garant de la réussite universitaire même s'il paraît communément admis que le passage du secondaire au supérieur est facilité par le projet personnel de l'étudiant, projet qui devient alors un facteur de motivation et donc de réussite (Bireaud, 1990 ; De Ketele, 1990). Il permettrait, dans ce contexte difficile qu'est l'université, de puiser en soi la motivation pour s'accrocher face à la difficulté liée à l'organisation même de l'institution (anonymat, autonomie) (Coulon, 1997).

Nous l'avons vu plus haut, de nombreux auteurs remettent en question cette injonction au projet pour réussir, arguant du fait que l'orientation se fait souvent plus par contrainte (orientation par défaut en raison de mauvais résultats scolaires) ou dans la continuité d'une réussite antérieure, que par goût ou intérêt disciplinaire (Berthelot, 1993 ; Boutinet, 1999 ; Duru-Bellat, Jarousse et Solaux, 1997). Ces résultats sont aussi à mettre en perspective avec des études empiriques qui montrent l'absence de lien de causalité entre projet, motivation et réussite (Bernet, 2000 ; Erlich et al., 2000 ; Forner et Autrey, 2000 ; Biémar et al., 2003). Avoir un projet professionnel clairement défini n'est pas forcément une garantie pour effectuer un choix d'étude qui convienne à l'étudiant et dans lequel il réussira.

Enfin un projet professionnel trop précis peut souvent conduire à l'échec universitaire dans la mesure où les savoirs proposés paraissent trop éloignés d'une application pratique et de savoir-faire directement transférables à une situation de travail (Biémar et al, *op.cit.*). Les étudiants passent alors à côté du sens des contenus qui leur sont dispensés. Ainsi, l'attrait intellectuel pour les disciplines apparaît davantage être un facteur différenciant les étudiants du point de vue de la réussite : ceci confirme que l'attrait intellectuel pour les caractéristiques de la discipline est le type de motivation le plus payant pour réussir (Lemaire, 2000).

Ces approches liant choix d'orientation et projet professionnel sont de plus en plus discutées par les modèles du rapport au savoir qui soulignent les paradoxes de l'injonction au projet.

Depuis 25 ans, cette notion de rapport au savoir s'est imposée de façon majeure chez tous ceux qui s'intéressent aux questions d'éducation, aussi bien chez les chercheurs que chez les professionnels de la formation des enseignants ou du système éducatif. Si pour certains, c'est un « nouveau paradigme » qui apparaît comme révolutionnaire (Chabchoub, 2000), pour d'autres c'est une notion prometteuse car elle permet de dépasser certains débats et ouvre ainsi de nouvelles perspectives. Cependant, beaucoup s'accordent à constater que c'est une notion dont les « contours semblent (...) assez mal délimités alors que son pouvoir heuristique est peu contestable. » (Laterrasse et al., 2002). L'engouement qu'elle a suscité est indéniable si l'on regarde les travaux de recherche auxquels elle a donné lieu, si nombreux qu'il est impossible de les lister tous. Ce n'est d'ailleurs pas notre propos ici.

Nous présenterons dans un premier temps la genèse de ce concepts ainsi que ses fondements épistémo-théoriques. Nous définissons ensuite les notions clés de savoir et de désir de savoir.

IV.1. GENÈSE DU CONCEPT ET FONDEMENTS ÉPISTÉMO-THÉORIQUES

Le concept de rapport au savoir trouve son ancrage dans les travaux qui portent sur la notion même de savoir. La généalogie de la notion (Beillerot et *al.*, 1989) nous renvoie à deux sources. Une source psychanalytique tout d'abord, puisque c'est Lacan qui l'utilise le premier dans un texte des *Ecrits* (*Subversion et dialectique du désir*, 1966) où, s'adressant à un auditoire de philosophes, il présente le rapport au savoir comme « une médiation pour situer le sujet » (*op.cit.*, p. 793). Lacan réintroduit donc le sujet, et fait du rapport au savoir un élément qui le constitue dans son être. Une source sociologique ensuite, puisque Bourdieu et Passeron dans *La Reproduction* (1970) parlent de « rapport au langage et au savoir ».

Dans les années soixante, le syntagme est utilisé pour la première fois dans la problématique du désir de savoir (Aulagnier-Spaurani, 1967) ou encore dans les institutions (écoles, universités) qui en gèrent la circulation et l'accès (Gantheret, 1969). Il existe une référence à la théorie psychanalytique chez ces deux auteurs, bien qu'apparemment moins marquée chez le second (De Léonardis et *al.*, 2002).

Par ailleurs, l'emploi de cette notion s'est beaucoup développé en lien avec « mai 68 ». Se sont alors des socio-formateurs qui s'en sont emparés pour développer une approche réflexive et critique des pratiques de formation (Aumont, 1979 ; Charlot et Figeat, 1979).

Ces derniers s'intéressent particulièrement à la question de la production, voire de la reproduction, des inégalités sociales à l'école. L'équipe constituée autour de Charlot tente d'aller au-delà des explications réductionnistes et souvent profanes de l'échec scolaire et des inégalités, en créant une controverse avec les théories déficitaires comme celle du handicap socioculturel ou celle d'habitus chez Bourdieu. C'est donc bien une critique majeure qui est adressée à ceux qui écrasent la diversité interne aux groupes sociaux ou qui font peu de cas des données biographiques des sujets. Souvent, le handicap est interprété par certains en termes psychologiques de carence ou déficience individuelle, de retard de développement intellectuel et langagier des enfants de milieux populaires. Cette conception, résultat d'une production sociale du savoir, a remplacé à l'époque l'idéologie du don qui expliquait les résultats scolaires par des caractéristiques liées à l'enfant à la naissance (théorie innéiste de l'échec scolaire). Un certain danger pouvait subsister malgré tout en substituant au manque biologique, un manque socio-économique, en mettant systématiquement l'accent du côté de la défaillance, qu'elle soit intellectuelle et/ou culturelle et langagière.

« Parler de « rapport social au savoir » permet alors de désigner « la position différente et antagoniste des classes sociales dans le processus de production et non une différence individuelle d'aptitude innée ou acquise » (Charlot et Figeat, *op.cit.*, p225). On ne peut cependant s'en tenir à « une analyse en termes de positions sociales », il faut aussi prendre en compte « l'histoire du sujet, celle de sa construction et de ses transformations » (Laterrasse, Brossais, 2006, p 382).

On se situe bien ici dans un « rapport à » qui tire ses origines d'une conception marxiste de la société.

Deux équipes de recherche en particulier systématisent l'usage de cette notion : l'équipe de recherche du CREF (Centre de Recherche Education et Formation) et celle de l'ESCOL, (Education, Socialisation et Collectivités Locales), composante de l'ESSI (Education Socialisation Subjectivation Institution).

Pour l'équipe du CREF, la référence principale est du côté de la psychanalyse, là où les chercheurs de l'ESSI adoptent une orientation plus sociologique, voire même « anthropologique ».

Nous avons choisi de ne pas rentrer plus avant dans la description de ce qui pourrait opposer les deux équipes emblématiques du rapport au savoir (voir notamment Laterrasse, 2002 ; de Léonardis, 2004). Ce qui nous intéresse ici c'est bien davantage de déployer ce qui fonde selon nous l'intérêt de mener une recherche sous l'angle du rapport au savoir. La citation ci-dessous reprend les termes fondamentaux du modèle et de la spécificité de son approche. Elle montre aussi les aspects complémentaires des travaux réalisés dans les deux équipes. C'est à la définition de ces termes clés et à la démonstration de l'intérêt de leur utilisation que nous allons travailler désormais, en nous appuyant tout particulièrement sur la définition donnée ci-après.

« Nous admettons qu'il n'a pas de rapport au savoir sans sujet et pas de théorie de rapport au savoir sans théorie du sujet. Mais nous n'en concluons pas que cette théorie ne doive être qu'une sociologie du sujet. Sans doute pouvons-nous accepter la définition du sujet que propose Bernard Charlot : un sujet en relation avec d'autres sujets, pris dans une dynamique du désir, parlant, agissant, se construisant dans une histoire, articulée sur celle d'une famille et d'une société, engagé dans un monde où il occupe une position sociale et où il s'inscrit dans des rapports sociaux. Cependant, pour notre part, nous ajouterions que le sujet est aussi un être qui a une vie psychologique, que cette vie ne se limite pas à un langage et une action organisés par la rationalité consciente mais qu'il a aussi toute une vie inconsciente, imaginaire et fantasmatique, liant représentations et affects, qui est agissante sur une grande partie de son existence et, en particulier, sur son désir de savoir, ses apprentissages et toutes ses pratiques en lien avec les savoirs. » (Mosconi, 2000, P. 5-6).

Cette définition, certes longue, reprend les termes principaux qui, par leur définition, vont nous permettre de mettre à plat les fondements du concept majeur qui oriente notre travail, celui de rapport au savoir. Ainsi, nous définirons les termes de savoir, désir de savoir, mobilisation, sens de l'expérience scolaire... Nous déploierons ensuite la logique qui soutient cette approche.

IV.2. LA NOTION DE SAVOIR

On ne peut pas travailler sur le rapport au savoir sans, au préalable, tenter de définir ce qu'est le savoir. La promotion du mot est liée aux mouvements d'émancipation contemporaine,

toutes les catégories « en lutte » revendiquant leur savoir propre (les ouvriers, les infirmiers, les travailleurs sociaux...). Ces savoirs sont constitutifs d'identités collectives et témoignent d'une représentation du monde (Beillerot, 2000). Ils renvoient à une identité collective, les savoirs pouvant se comprendre comme des données symboliques plurielles. Cependant, ces dernières étant portées par une personne, elles en deviennent aussi singulières. Ces éléments sont articulés dans la définition que Beillerot donne des savoirs : « ensembles d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues. C'est par l'intermédiaire de ses savoirs qu'un sujet, individuel ou collectif, entretient une relation au monde naturel et social et le transforme... » (*op.cit.* p17).

Pour aller plus loin, on s'attachera à distinguer comme l'a fait Monteil (1985, in Charlot 1997) les termes d'information, de connaissance et de savoir :

- L'information est extérieure au sujet, elle est donc stockable par exemple dans des banques de données. Elle est considérée de ce fait comme « objective »,
- la connaissance c'est la construction de l'information par un sujet, en fonction de ses connaissances antérieures et de ses affects. Elle est donc considérée comme « subjective »,
- le savoir combine les caractéristiques de l'information – il est « objectif » - et de la connaissance – il est fait « sien » par le sujet : « le savoir est produit par le sujet confronté à d'autres sujets, il est construit dans des cadres méthodologiques et peut donc entrer dans l'ordre de l'objet pour devenir alors un produit communicable ». (*op. cit.*, p.70).

Charlot (1997) reprend cette idée du savoir comme création du sujet, une activité révélatrice du rapport que le sujet entretient avec lui-même et avec les autres. Ces derniers ont alors le rôle de co-construire, contrôler, valider, partager ce savoir. Il souscrit ainsi aux propos de Schlanger (1978) : « il ne peut y avoir de savoir en soi. Le savoir est une relation, un produit et un résultat. Relation du sujet connaissant à son monde, produit par l'interaction entre le sujet et son monde, résultat de cette interaction » (Charlot, *op. cit.* p 70).

Pour Charlot, il est clair que le savoir en soi, donc un savoir déconnecté du monde et des autres, n'a pas de sens ; « il n'y a pas d'objet naturel « savoir » (*op. cit.*, p.71) ». C'est la raison pour laquelle, le plus souvent, le savoir est associé à une idée, par exemple :

- le savoir pratique : « ce n'est pas le savoir lui-même qui est pratique, c'est l'usage qu'on en fait, dans un rapport pratique au monde »,
- l'énoncé scientifique d'un ingénieur sur les matériaux : ce n'est pas un savoir scientifique en tant que tel, mais il a été produit dans un rapport scientifique au monde et « il sera reconnu comme scientifique par toute personne s'installant de façon compétente dans un tel rapport au monde (...) C'est donc le rapport au savoir qui est scientifique, pas le savoir en lui-même ».

Ainsi, le savoir et le sujet de savoir n'existent que dans un certain rapport au monde. Le rapport au savoir est donc une forme d'expression du rapport au monde pour le sujet : « le rapport au savoir est une formation du rapport au monde » (*op. cit.*, p.89).

Il affirme qu'« il n'est pas de savoir sans rapport au savoir » (*ibid.*). Acquérir du savoir, c'est maîtriser le monde où l'on vit, communiquer, vivre des expériences afin de se développer et de devenir plus indépendant. Il ajoute que « le sujet n'est jamais un pur sujet de savoir » (*ibid.*), justement parce qu'il entretient avec le monde des rapports de diverses sortes. Ainsi, « un énoncé qui peut être investi dans un rapport au monde qui soit un rapport de savoir peut également être investi dans un autre type de rapport au monde » (*ibid.*). C'est pourquoi un élève peut apprendre pour éviter des choses désagréables (une mauvaise note ou une sanction) ou pour atteindre des choses positives (passer en classe supérieure, exercer plus tard un bon métier)...

Il ajoute que « le concret, l'abstrait, la pratique, la théorie n'existent pas comme une forme d'être, qu'il s'agisse de l'élève ou du monde. Ce qu'on désigne ainsi, de façon sauvage et non pertinente, c'est un « rapport » : le rapport au monde comme ensemble de situations et de relations dans lesquelles est engagé un sujet incarné, actif, temporel, doté d'une affectivité » (*op. cit.*, p.84).

Ce rapport au monde a été théorisé par les chercheurs du CREF avec la notion de « désir ». Nous présentons donc ce que sous-tend le désir de savoir.

IV.3. LE DÉSIR DE SAVOIR

Attribuer ce syntagme de rapport au savoir à Lacan, c'est donner une place particulière à la psychanalyse et réintroduire le sujet, en faisant du rapport au savoir un élément qui le constitue dans son être. La question qui devient centrale dans cette conception c'est celle qui pousse à savoir. Certains ont choisi de répondre à cette question en renvoyant au désir de savoir (voir notamment Aulagnier, 1967).

Pour la psychanalyse, la pulsion ou le désir de savoir sont seconds, ils occupent la place de l'objet qui vient de se dérober. Le sujet apparaît alors poussé par une nécessité pratique et pas seulement par une soif de connaissances. L'attrait (ou la répulsion) pour le savoir se construit dans l'histoire infantile (Beillerot, *op.cit.*, p.17).

Si les chercheurs du CREF font le choix du terme « désir », c'est parce que selon eux le besoin est trop physiologique, la pulsion trop biologique, la motivation trop psychologique et enfin, la curiosité ou l'envie sont trop banales. Ces chercheurs se réclament de la psychanalyse et pour eux, le désir est « propice à éviter la réification du rapport au savoir », il « permet de signifier la réalité et la force de l'empreinte de l'inconscient et de maintenir le lien entre le savoir et l'autre » (*op.cit.*, p.56).

En s'appuyant sur la pulsion de savoir et la pulsion épistémophilique (Freud et Klein), les chercheurs du CREF rappellent que désir de voir et emprise sont à l'origine du désir de savoir.

Deux concepts clef permettent de décrypter les données empiriques de l'équipe :

- la pulsion de savoir : à laquelle sont associées la curiosité et la « chasse aux connaissances »,

- le désir de savoir : sous-entendu, « savoir l'origine de l'existence » ; ce désir se « transfère par le relais des identifications multiples en désir de savoirs culturalisés et donc, sociaux ».

Ici, la place accordée au sujet et à son activité est primordiale. Pour Mosconi (2000, p.69) « le désir de savoir fait partie de processus psychiques propres au sujet, par qui les savoirs culturels et sociaux sont réinterprétés ».

Selon cette conception psychanalytique, le désir est un « processus hallucinatoire : la recherche d'une première expérience jamais retrouvée contraint le sujet à la recreation par l'hallucination ». Ainsi, le désir de savoir se développerait pour faire face à la frustration créée par l'absence de l'objet, c'est pourquoi Beillerot (*op.cit.*) pense le désir « ambivalent ». Le désir de savoir serait une sorte de compensation, sur fond de manque et de deuil, et également une source inépuisable, renouvelable en permanence. Si le désir est pur et unique, le « désir de » signe et manifeste le désir, sa permanence. Le désir « de » renvoie aux objets qui sont multiples. Pour tenter de l'assouvir, il faut alors passer à des activités de substitution et à leurs objets.

Mais comment passe-t-on du désir de savoir au désir d'apprendre ? Beillerot distingue les deux et considère quatre agencements possibles de ces deux désirs : « désir de savoir et désir d'apprendre peuvent être réunis chez un même sujet », « un sujet peut refuser tout savoir et tout apprentissage » tandis qu'un autre « veut savoir et ne pas apprendre et qu'enfin un sujet qui ne veut rien savoir peut apprendre quand même ». (*op.cit.*, p.44).

Les références renvoient ici aux auteurs « classiques » de la psychanalyse (Freud, Klein, Bion, Winnicott). Avec eux, on peut penser que la première constitution du rapport au savoir s'opère très précocement, dans le cadre familial, dans l'histoire des rapports complexes que le sujet entretient avec les figures significatives de son entourage de nourrisson et de jeune enfant. Cette constitution est alors conçue comme un processus psychique complexe : qu'on le fasse naître dès les débuts de la vie, comme Bion ou, comme Mélanie Klein, dès la première année, comme curiosité concernant l'intérieur de la mère ou, plus tardivement, comme Freud, au moment de la crise oedipienne, le désir de savoir apparaît comme un processus où le sujet investit des pulsions complexes (pulsion de voir, pulsion d'emprise, pulsion d'agressivité, pulsion de plaisir).

Plutôt que de parler de désir, Charlot préfère parler de mobilisation. C'est la question du sens qui est posée ainsi, c'est-à-dire ce qui pousse un sujet à apprendre et qui le mobilise. Se mobiliser c'est « s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles » (Charlot, 2002, p.62). Pour Léontiev (1975) le mobile ne peut être défini que par rapport à une activité, l'activité étant un ensemble d'actions portées par un mobile et qui visent un but. La notion de mobilisation est tournée vers la dynamique du sujet, elle met en exergue la fonction motrice interne des mobiles conscients et inconscients. Elle tient compte non seulement de l'ensemble des déterminants objectifs tels que les contextes social et familial du sujet, mais aussi de la manière dont le sujet se les approprient, les subjectivent.

Ainsi, « les processus d'orientation ne peuvent être considérés comme relevant de conduite désincarnées, sans mobiles, amputées de raisons que le sujet a de s'y inscrire et de s'y investir

(Rochex, 1999a, p.343). Se mobiliser, « c'est s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles, parce qu'on a « de bonnes raisons » de la faire » (Charlot, 1997, p.62) ; c'est donc faire usage de soi comme d'une ressource, se mettre « en mouvement par des mobiles qui renvoient à du désir, du sens, de la valeur » (ibid, p.63) ; et c'est aussi un échange avec le monde, où le sujet trouve des buts désirables, des moyens d'action et d'autres ressources que lui-même. En ce sens la mobilisation paraît intimement liée à celle du sens, du rapport à ..., du rapport au monde et du rapport au savoir. « Si le savoir est rapport, c'est le processus qui conduit à adopter un rapport de savoir au monde qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle –et non l'accumulation de contenus intellectuels. Ce processus n'est pas purement cognitif et didactique ; il s'agit donc d'amener l'enfant à s'inscrire dans un certain type de rapport au monde, à soi et aux autres –qui procure du plaisir mais implique toujours le renoncement, provisoire ou profond à d'autres formes de rapport au monde, à soi, aux autres. En ce sens, la question du savoir est toujours aussi une question identitaire » (Charlot, 1997, p.74-75). La question du sens renvoie donc à la problématique identitaire du sujet : « l'identité n'est pas seulement exprimée dans le rapport au savoir, elle y est aussi en jeu ; être confronté à un apprentissage, à un savoir, à l'école c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve » (ibid.)

Pour conclure, l'étude du rapport d'un étudiant au savoir renvoie à la façon dont il se construit comme sujet dans une institution (ici, l'université ou l'IUT) où la logique en jeu est celle du savoir. De cette façon, nous pouvons appréhender leur histoire scolaire dans sa singularité, mais aussi les régularités sociologiques en jeu dans les institutions concernées.

La question du sens constitue la clef de voûte de cette approche : l'individu et par là même l'élève, donne sens à ce qui lui arrive. Les régularités statistiques mises en évidence par la sociologie sont à prendre en compte, mais au-delà, il reste crucial de s'intéresser à l'histoire vécue et interprétée par le sujet lui-même. Dans son histoire scolaire, l'individu n'est pas un objet mais un sujet qui construit du sens et qui met en œuvre des activités. Ainsi, il est largement insuffisant d'expliquer l'échec scolaire d'un individu par son appartenance à un groupe social : c'est quelque chose qui advient dans son histoire singulière.

L'objectif pour l'ESCOL est de « donner la parole à ceux qui sont engagés dans les situations et les pratiques tout en sachant que nul n'est transparent à lui-même et que dire sa pratique c'est toujours l'interpréter, la théoriser » (Charlot, *op.cit.*, p.13-14).

Se pose désormais la question de l'opérationnalisation de cette approche. L'équipe ESCOL a fait des études extensives portant sur des populations d'adolescents en comparant le rapport au savoir de jeunes issus de milieux populaires et scolarisés en ZEP à celui d'élèves socialement favorisés.

Les premiers résultats obtenus permettent de dégager des « Idéaltypes » à partir des bilans de savoir réalisés (productions écrites sur les attentes et représentations des lycéens à l'égard de leur scolarité, et sur leurs savoirs acquis, scolaires et non scolaires). Ils rencontrent un réel contraste entre deux catégories d'élèves :

- pour les « bons élèves », le rapport à l'école est rapport au savoir car pour eux, l'école est un endroit où l'on vient pour apprendre ; le savoir est un objet qui prend sens en tant que tel.

- pour les élèves « en difficulté », le rapport au savoir est un rapport au métier. Pour eux, l'école est un endroit de sociabilité. Réussir est synonyme de conformisme par rapport aux exigences du métier d'élève, à savoir : « faire le programme ».

De là, on peut identifier 3 processus de mobilisation – non mobilisation scolaire :

- à partir de l'idéaltype de l'élève de milieu défavorisé : « le travail est défini par des tâches, des formes d'organisation, des règles collectives plus qu'en termes d'acquisition de savoirs et de compétences ». C'est la non mobilisation qui est prégnante ici (ne pas aimer l'école, les professeurs, les matières...).
- A partir de l'idéaltype des élèves de milieux favorisés et des bons élèves de milieux populaires : « apprendre renvoie à la capacité à maîtriser une situation ; s'exprimer, s'organiser, réfléchir c'est se rendre capable d'agir sur la situation qui n'est plus alors confondue avec l'apprentissage ». on entre ici dans un processus de distanciation qui produit de la régulation et du sens (plus fréquent chez les filles).
- A partir de l'idéaltype des garçons de milieu favorisé : « l'idée d'objet de savoir a du sens ; apprendre, c'est apprendre des choses précises énonçables, c'est s'approprier des objets intellectuels » (De léonardis et *al*, 2002, p.36-37).

Charlot fait état de trois conceptualisations de la notion de rapport au savoir.

- Un rapport identitaire au savoir (pourquoi apprendre ?) : "apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à ses conceptions de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres" (Charlot, 1997, pp. 84-85). Cela correspond à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire.
- Un rapport épistémique au savoir (qu'est-ce qu'apprendre ?) : ce rapport renvoie à la nature même de l'acte d'apprendre et au fait de savoir. « Le rapport épistémique se définit en référence à la nature même de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre, savoir : apprendre, c'est avoir quel type d'activité ? » (De léonardis et *al*, *op.cit.*, p.24). Du rapport au savoir on glisse vers un rapport à l'apprendre. Ce rapport peut prendre lui-même trois formes distinctes :
 - « Imbrication du je dans la situation » : ici, le fait d'apprendre prend sens en référence à des actions et à des relations en situation. L'élève est « imbriqué » dans une situation et essaie de s'en sortir le mieux possible, sans prendre de distance. Cela correspond à son apprentissage de la vie, dans laquelle il doit sans cesse se débrouiller au jour le jour. Pour lui, apprendre c'est s'adapter. Les élèves qui se caractérisent par un rapport « imbriqué » au savoir ont un parcours scolaire difficile, ils ont du mal à nommer de façon précise ce qu'ils apprennent (on apprend beaucoup de choses, des trucs).
 - « Objectivation-dénomination » : le sujet entretient un rapport au savoir où le savoir est un objet ou un système qui existe en tant que tel. Les savoirs sont décontextualisés, pensables en eux-mêmes sans référence à des situations vécues. Un tel rapport au savoir pose le savoir comme objet distinct du monde quotidien et le sujet de savoir

comme sujet épistémique, lui aussi distinct du sujet engagé dans des situations quotidiennes et dans des actions du monde (*ibid.*). Autrement dit, l'élève qui « objectivise » la situation met une distance entre cette dernière et lui ; il se situe en tant que sujet et pose le savoir comme objet. Si l'élève « imbriqué » est dans l'apprentissage, l'élève qui « objectivise » entre quant à lui dans le rapport au savoir valorisé par l'école et il réussit. Pour lui, apprendre signifie « passer de la non possession à la possession de savoir-objets ».

- « Distanciation-régulation » : l'objet de la pensée est mis à distance par une activité réflexive qui vise à comprendre le sens (*ibid.*). L'élève « en distanciation » a appris à réfléchir, il objectivise des relations vis-à-vis de lui-même, de la vie, des autres, dans que soit posé un objet de savoir spécifique. Il interprète comment gérer les interactions avec soi, en entre soi et les autres, ce qui produit de la régulation. Alors que la distance que l'élève qui objectivise met entre les savoirs et lui pose ces savoirs en objets, celui qui se distancie de ce qu'il vit est dans la figure de « distanciation régulation » qui consiste à maîtriser une relation, comprendre la vie, connaître les gens. On notera que cette figure est plus souvent présente chez les filles (Charlot, Bautier et Rochex, 1992).
- Un rapport social au savoir : « il n'y a pas d'un côté l'identité du sujet et de l'autre son être social », les deux sont inséparables, le rapport au savoir est indissociablement social et singulier. (De léonardis et *al*, *ibid.*).

En condensant les dimensions identitaire, épistémique et sociale du rapport au savoir, Charlot rend compte des conditions d'appropriation du savoir par un sujet singulier. Rochex (1995b) souligne par ailleurs qu'il y a un véritable enjeu au contact des apprentissages. Les activités d'apprentissage comportent toujours un versant objectif et un autre subjectif, indissociables et irréductibles. Pour que le sujet s'approprie un savoir il doit déployer une activité cognitive qui s'inscrit toujours dans « des constructions biographiques singulières, dans des dynamiques subjectives et intersubjectives : elles réalisent ainsi toujours, dans l'histoire subjective de l'apprenant, un autre mouvement que celui de leur efficacité sociale, sans rien perdre pour autant de leur contenu objectif » (Rochex, *op.cit.*, p.342). Tout rapport au savoir fait donc référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à sa conception de la vie ou à l'image qu'il a de lui-même. Cela correspond à « la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire. La relation de sens entre l'individu et le savoir s'enracine dans l'histoire en devenir du sujet, et ce pour une large part à l'insu de celui-ci » (Bautier et Rochex, 1998, p.34).

L'environnement social « n'agit pas de façon extérieure et déterministe sur un individu qui aurait un statut d'objet », il exerce une influence « à travers des sens personnels que chacun se construit sur le monde » (Rey et *al.*, *op.cit.*, p.12).

Effectivement, tout étudiant donne un sens aux différentes situations d'apprentissage qu'on lui propose de réaliser, mais ce sens est singulier selon les individus : « il peut être de nature à favoriser l'apprentissage ou au contraire à le freiner, à gêner l'appropriation des savoirs »

(*ibid.*). La question du sens est ainsi assujettie à la visée que le sujet ambitionne et au rapport qu'il établit entre l'intention (ce qu'il vise) et l'action (ce qu'il fait). C'est pourquoi il s'agit d'étudier les situations dans lesquelles se mettent en œuvre les éléments de ce rapport au savoir, chercher à comprendre le sens que les étudiants donnent, en tant que sujets, à leurs activités (ce qu'ils en retiennent, ce qu'ils valorisent ou rejettent, ce qui sous-tend leur plus ou moins grande mobilisation). Ceci va faire l'objet de la partie suivante.

Bien que les bases fondamentales conceptuelles du concept de rapport au savoir restent valables pour les uns et les autres, nous supposons que la population étudiante comporte quelques spécificités. En effet, pour faire le lien avec la problématique qui nous occupe dans ce travail, nous ajouterons que ces modèles du rapport au savoir postulent que « les fins » ne sont pas toujours conscientes et un choix d'orientation peut se faire selon un goût très subjectif pour une discipline ou en raison de la passation de certaines valeurs familiales.

La partie suivante est donc consacrée à la problématique du rapport au savoir dans la population spécifique des étudiants.

CHAPITRE V. RAPPORT AU SAVOIR ET SPÉCIFICITÉS DES ÉTUDIANTS

V.1. LE RAPPORT AU SAVOIR À L'UNIVERSITÉ : UN CONTEXTE SPÉCIFIQUE

Peu de travaux, à notre connaissance, portent sur le rapport au savoir chez les étudiants. Les équipes, exclusivement francophones, qui travaillent sur le rapport au savoir l'appliquent, nous venons de le voir, aux lycéens (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bautier & Rochex, 1998) ou aux pratiques enseignantes (Jourdan & Terrisse, 2005 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Venturini, 2007 ; Brossais & Roques, 2008). Ces travaux, s'ils présentent un intérêt certain, sont pour la plupart assez éloignés de notre propos et ne sont pas repris ici. Nous nous centrerons essentiellement sur les travaux effectués au sein de l'axe 3 du laboratoire PDPS (Université de Toulouse) et ceux effectués par l'équipe de Rey en Belgique (Université Libre de Bruxelles).

Nous allons commencer par aborder ce chapitre en montrant la spécificité du savoir enseigné à l'université.

V.1.1. UN SAVOIR SPÉCIFIQUE DANS LE SUPÉRIEUR

D'après Laterrasse (2002), « l'arrivée d'un nombre croissant d'étudiants à l'université remet en cause les modes traditionnels de transmission du savoir dans l'enseignement supérieur et la diversité des publics peut impliquer un renouvellement des méthodes », (*ibid.*, p.81). Ce sont les étudiants qui ont « le rapport aux études et à la culture les plus éloignés de celui des anciens héritiers. Leurs attentes envers l'enseignement universitaire, leurs stratégies d'étude, leur manière d'être étudiants, même si elles constituent toujours un temps de socialisation et d'autonomisation, montrent leur peu de familiarité avec les valeurs et les méthodes de l'enseignement universitaire », (*ibid.*, p.82).

Cependant, « on ne peut définir le savoir et l'apprendre sans définir en même temps un certain rapport au savoir et à l'apprendre. Autrement dit, on ne peut apprendre un savoir que si l'on entre dans les rapports que suppose la constitution de ce savoir et de son apprentissage » (Rey et al., 2005, p. 19).

Ainsi, « sur le plan de la transmission, si l'enseignement s'interroge sur les contenus des savoirs à transmettre et sur les meilleurs moyens à utiliser pour que cette transmission s'opère, il convient aussi que cet enseignement s'interroge sur ce qui fait qu'un sujet adopte ou n'adopte pas la posture appropriée en terme de rapport au savoir », (*ibid.*, p.19, 20).

Or certaines dimensions de l'apprendre sont plus favorables à une authentique saisie du savoir alors que d'autres entraînent des tensions (*ibid.*, p.20). « Un énoncé qui peut être investi dans un rapport au monde, qui soit un rapport au savoir, peut également être investi dans un autre type de rapport au monde » (Charlot, 1997, p.73). C'est l'exemple typique de l'étudiant qui a une vision utilitariste des études comme instrument de réussite sociale ; l'appropriation du savoir est ici fragilisée. En effet, l'engagement dans les études est perverti puisque celles-ci ne

sont plus perçues comme un moyen d'accéder à des savoirs qui valent par eux-mêmes. L'objectif est alors de mettre en évidence « les modalités selon lesquelles l'étudiant interprète et donne sens à ses études » (Rey, *op.cit.*, p.21) et non de s'appuyer sur une simple différence de capital culturel et social.

On peut commencer à s'interroger sur les compétences intellectuelles requises par les études universitaires. En effet, « faire des études à l'université requiert, à l'évidence, un certain nombre de compétences intellectuelles spécifiques. Mais elles sont difficiles à identifier, parce qu'elles sont inaperçues de ceux qui les possèdent et notamment des professeurs d'université... » (Rey, 1999, p. 57).

L'une des difficultés d'adaptation du jeune étudiant tiendrait alors à l'écart entre la forme du savoir scolaire et la forme du savoir en construction tel qu'il apparaît à l'université. Cet écart provient de la quantité de savoir dispensée et de la nature de ces savoirs. « Une discipline scolaire de type secondaire est radicalement différente de la science notamment parce que cette dernière ne peut être transmise sans en passer par une mise en forme qui consiste à isoler des savoirs partiels de mouvements théoriques plus larges » (Chevallard, cité par Rey, *op.cit.*, p.60). Une recherche scientifique est complexe, elle se compose d'une multitude d'écrits, elle a une histoire, elle n'est jamais achevée et n'atteint jamais le statut de « vérité éternelle ». Or, pour enseigner ces savoirs « savants » dans le secondaire, on décontextualise le savoir, on le morcelle. L'élève le voit donc tel qu'il est présenté, sans histoire ni continuité, et comme une vérité.

Cette « transposition didactique » est certainement indispensable en secondaire, mais « elle coupe le savoir de sa genèse et des conditions historiques de son élaboration, elle occulte le processus de production des savoirs » (*ibid.*, p.60).

A l'université, les étudiants sont confrontés à des enseignants-chercheurs, qui produisent le savoir et le communiquent. « D'un côté ils présentent le savoir en construction et évoquent des questions, utilisent des concepts dont le sens n'est pas stabilisé » (...) et d'un autre côté, comme ils sont en situation d'enseignement, ils présentent aux étudiants un savoir relativement stabilisé, « un savoir constitué, produit d'une première transposition et affranchi des débats qui ont présidé à sa naissance » (*ibid.*, p.62).

Ainsi donc, les jeunes étudiants ont bien souvent des difficultés à percevoir le passage, au sein d'un même cours, du savoir scolaire au savoir en construction. Ils ne perçoivent pas les modifications de la forme discursive qui marquent le passage de l'un à l'autre, justement d'autant plus qu'ils sont prisonniers d'une conception du savoir comme parole inaltérable.

C'est d'ailleurs une conception tenace, et ceci pour deux raisons : elle est sécurisante et elle correspond surtout au seul type de savoir auquel ils ont été confronté lors de leur scolarité.

La conception que les étudiants se font du savoir est donc bien souvent « ébranlée » lorsqu'ils arrivent à l'université. Il peut donc y avoir des décalages, des moments d'adaptation et parfois même des ruptures. « Chez certains étudiants qui ne réussissent pas au début de leurs études universitaires malgré leur sérieux, on repère un déficit de rapport au savoir », (*ibid.*, p.63)

Ce sont des étudiants qui suivent les cours, qui travaillent et apprennent mais ils « évitent le savoir en tant qu'ensemble d'énoncés organisé selon les normes de la raison et, comme tel,

exigeant un effort pour comprendre » (*ibid.*). Ils vont l'apprendre, mais ne pas le comprendre, ne vont pas s'engager intellectuellement.

Ainsi, deux éléments principaux altèreraient le rapport au savoir des étudiants : le discours rationnel et son évitement relationnel et la vision utilitariste des études universitaires. Revenons en détail sur ces éléments déterminants dans la question qui nous occupe.

Le discours rationnel et son évitement relationnel :

L'université est lieu d'apprentissage de pratiques intellectuelles, théoriques ou culturelles, qu'on peut résumer par « pratiques sociales ». A l'université, cet apprentissage se fait par des modalités spécifiques : c'est « un apprentissage par le discours » (*ibid.*) qui se distingue de l'apprentissage par immersion dans la pratique ;

En premier cycle l'apprentissage revêt une forme scolaire : le temps de l'apprentissage et celui de la pratique sont séparés, et ainsi, les enjeux sociaux sont suspendus, ce qui autorise l'erreur ; C'est moins le cas en deuxième cycles où l'étudiant a accès à des pratiques de recherche effectives (stages, mémoires de recherches...).

L'école instaure un ordre progressif d'apprentissage et décompose les savoirs que les élèves vont devoir assimiler un par un. Ainsi les élèves (ou les jeunes étudiants) n'ont pas toujours la possibilité de voir en quoi ce qu'ils apprennent aujourd'hui est un préalable à ce qu'ils apprendront demain. Ils ont donc une vision « pointilliste » du savoir : « cette parcellisation combinée avec la distance vis-à-vis des pratiques effectives » font que l'étudiant, pour évaluer son travail est dépendant du jugement de l'enseignant. « Le rapport au savoir qu'induit la forme scolaire ne l'amène nullement à acquérir l'autonomie pour juger de ce qui est vrai ou faux » (*ibid.*, p.64).

Le lien qu'un énoncé entretient avec les autres énoncés est obscur pour lui, aussi l'énoncé paraît valoir par lui-même comme « donnée atomique sur le monde ». Ainsi pour les jeunes étudiants, le savoir n'est bien souvent qu'un « agglomérat d'informations » (*ibid.*).

De plus, l'énoncé, qui est perçu isolément, est renvoyé par l'étudiant à la subjectivité de l'enseignant, même si ce dernier n'incite pas l'autre à partager son avis. Par voie de conséquence, l'étudiant est dans une certaine illusion qui le conduit à ignorer la relation au savoir : « Il la vit comme relation à l'enseignant, laquelle est susceptible d'un traitement affectif ou politique. D'où les tentatives pour apitoyer l'enseignant ou pour négocier sur les notes. Il y a ainsi une dérive relationnelle du rapport de l'étudiant au savoir » (*ibid.*).

La vision utilitariste des études universitaires :

Les études universitaires sont perçues désormais comme instrument d'insertion professionnelle, or cela altère le rapport au savoir des jeunes étudiants. De nos jours en effet, avec l'augmentation du chômage, « le niveau de réussite dans les études paraît décider, non plus seulement de la nature de l'emploi que l'on obtiendra, mais de l'accès possible à un emploi, quel qu'il soit » (*ibid.*).

Cela entraîne un fort investissement des familles et des jeunes sur les études, une attente exigeante et anxieuse. De là, certains étudiants ont une vision très utilitariste des études à l'université. « Celles-ci ne sont plus perçues alors comme un moyen d'accéder à des savoirs

qui valent par eux-mêmes, mais comme un ensemble de formalités qu'il est nécessaire d'accomplir pour atteindre un type de position sociale. Dès lors, on ne se préoccupe plus de comprendre le savoir ni de modifier le sens qu'on donne au monde » (*ibid.*).

Ainsi deux compétences semblent décisives pour réussir à l'université :

- « la capacité à problématiser le savoir et à modifier son rapport au vrai,
- réussir non par des manœuvres relationnelles ou par l'accomplissement de tâches mécaniques mais par un authentique engagement dans le savoir » (*ibid.*).

Pour conclure, il semblerait donc que de nombreux d'étudiants aient une vision utilitariste du savoir. Dans ce cas, les études servent alors d'instrument en vue de l'insertion professionnelle. Au-delà des considérations de Rey quant à un « authentique engagement dans le savoir » (*op.cit.*, p.20), nous pouvons d'ores et déjà supposer que les étudiants d'IUT et d'université n'entretiennent pas le même type de rapport au savoir, notamment du point de vue d'un savoir comme instrument d'insertion professionnelle.

Il semble intéressant, maintenant ces éléments clarifiés, de présenter en détail les dimensions du rapport au savoir qui ont pu être mises en évidence au regard de la population spécifique des étudiants.

Une première série de travaux s'intéresse au lien entre rapport au savoir et réussite à l'université.

Les travaux de Coulon (1997) décrivent la période d'« affiliation » durant laquelle s'apprend le « métier » d'étudiant. L'affiliation c'est selon lui « la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau » (*op.cit.*, p.2). C'est plus qu'une simple intégration, il s'agit d'« apprendre l'autonomie, par la participation active à une tâche collective ».

Le processus dont dépend la réussite à l'université est double : il s'agit d'une affiliation institutionnelle mais aussi d'une affiliation intellectuelle. Or, en entrant à l'université, les règles institutionnelles sont nombreuses et complexes. De même, le rapport aux savoirs est bouleversé par l'ampleur des champs intellectuels abordés mais aussi par la nécessité d'une pensée plus synthétique.

Il existe donc une culture universitaire institutionnelle et intellectuelle dont les étudiants doivent devenir les « indigènes ». D'après Laterrasse (2002), les nouveaux bacheliers seront d'autant plus en difficulté qu'ils seront éloignés de cette culture qui conditionne le travail universitaire (*op.cit.*, p.89).

Selon Rey et *al.*, pour comprendre pourquoi un individu rencontre des difficultés à certaines formes de savoir enseigné, et de la même façon, pour comprendre le choix d'orientation et donc le choix d'étude d'un individu, il faut s'interroger sur le sens qu'il donne à ses études, ainsi qu'aux différentes activités qui lui sont proposées.

Ils font ainsi l'hypothèse que « la réponse donnée par l'étudiant aux exigences des formes des savoirs enseignés dépend pour une grande partie de son rapport au savoir et de ce qu'il met en œuvre pour se l'approprier » (*ibid.*, p. 13).

Pour cela, Rey considère cinq dimensions en interaction constante faisant état d'un certain nombre de difficultés potentielles que peuvent rencontrer les étudiants dans l'appropriation

des savoirs et qui sont susceptibles d'entrer en jeu dans leur choix de formation. Revenons donc en détail sur ce qui est en jeu dans l'appropriation des savoirs.

V.1.2. L'APPROPRIATION DES SAVOIRS DES ÉTUDIANTS

V.1.2.1. « LA QUESTION DU SENS DES CONCEPTS OU DES ÉNONCÉS »

« Un sujet qui privilégie la dimension pragmatique du sens peut éprouver des difficultés à se dégager de la pensée ordinaire ». Selon lui, le sens n'est perçu qu'en situation et pas en termes de contenus de pensée décontextualisés. Pour ces sujets, la relation au savoir ne peut plus être nommée sans référence à une activité ; elle lui est alors dépendante.

Très concrètement, le sujet est prisonnier des tâches qu'il a à réaliser et il ne peut les distinguer de leurs finalités propres. Aussi, il reste dans une vision pointilliste du savoir ; « chaque énoncé est pris isolément : le savoir est ainsi décontextualisé » (Rey, 1999, p.64).

Il suppose donc que les changements liés au passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, tant au niveau des contenus disciplinaires qu'à celui du travail en général, sont alors considérés essentiellement sur un « mode quantitatif » (le travail garantit la réussite et l'on réussit d'autant mieux que l'on travaille plus).

Mais, à l'opposé, la perception d'une cohérence des savoirs entre eux transcende la succession des tâches à accomplir. Ces savoirs sont alors perçus comme des constructions permettant non plus de désigner le réel, mais au contraire, de l'interroger et d'élaborer des réponses, qui, elles même provoqueront de nouvelles interrogations. C'est la question de la « problématisation », qui cette fois ne privilégie pas la désignation mais la « signification » (Rey et *al.*, *op.cit.*, p.14).

Rey reprend les résultats de ses recherches précédentes et précise que « lorsque le sens des énoncés relevait de la désignation, il s'agissait d'une parole dans laquelle les échanges de mots entre locuteurs se situaient dans une situation partagée et commune ».

Mais selon lui, le discours de l'enseignant est d'avantage à rapprocher d'un texte que d'une parole dans le sens où il se présente comme un ensemble très organisé d'énoncés dont le sens s'éclaire, justement en raison de l'interrelation des autres énoncés du texte et plus dans une situation immédiate et environnante partagée par les locuteurs. Cette dimension de sens ne peut prendre forme que par le travail d'appropriation du destinataire.

On voit bien que ce qui est demandé aux étudiants ne peut se réduire à une série de tâches précises à accomplir ; il s'agit en fait d'entrer dans une démarche d'intégration du discours enseignant. Or, la difficulté conceptuelle en jeu dans le discours de l'enseignant exige de la part des étudiants une suspension provisoire du sens car les grilles de lecture sont parfois multiples et font appel à des concepts issus de divers champs disciplinaires, nouveaux pour ceux-ci. En conséquence, les différents concepts énoncés risquent de ne pas être saisis immédiatement dans leurs lois de cohérence, mais, dans un premier temps plutôt considérés isolément.

Rey fait donc l'hypothèse que pour un certain nombre d'étudiants, le savoir ne fait sens que quand il est clairement rattaché à une pratique professionnelle. A l'opposé, certains étudiants peuvent affirmer qu'une discipline est digne d'intérêt même si elle ne leur paraît pas directement utile. « Apprendre, s'approprier des savoirs, sont alors des processus qui trouvent leurs justifications en eux-mêmes » (*ibid.*, p.15).

V.1.2.2. « LA QUESTION DE CE QUI EST IMPORTANT DANS LE SAVOIR »

Selon Rey, le langage est un producteur de questions et de regards nouveaux sur le réel ; cela nous permet d'interroger et de reconsidérer encore et encore notre représentation du monde. C'est la forme textuelle du langage qui permet de penser le monde en dehors de la simple expérience familière. D'après lui, « le rapport au langage devient alors un outil d'investigation de la réalité » (*ibid.*).

Très concrètement, la pratique de l'enseignant consiste à donner des grilles de lectures multiples et ouvertes, pour ne pas transformer l'enseignement en une accumulation d'informations factuelles mais au contraire pour favoriser la mise en perspective, le débat, la problématisation. C'est ce que Rey et al appellent la « pratique source » (*ibid.*, p.16).

Mais pour eux, un certain nombre d'étudiants qui débute leurs études supérieures, sont dans l'attente d'une présentation d'un savoir qui fait d'avantage appel à leur future pratique professionnelle (c'est ce que les auteurs appellent la « pratique cible », (*ibid.*)). Aussi, ces derniers ne prisent pas les parties du cours qui ne s'y rattachent pas explicitement ; Ils supportent également mal l'exposé d'un savoir instable. En effet, le contrat de communication que l'on retrouve le plus souvent dans l'enseignement supérieur est très éloignés de ce qu'ils ont connu dans le secondaire, où le savoir était présenté comme un « déjà-là » stable, ne demandant plus qu'à être mémorisé.

V.1.2.3. « LA QUESTION DU CONTRAT DIDACTIQUE »

Dans un contrat didactique se noue une relation qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, aura la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. Dans l'idéal, il devrait donc se construire ce type d'engagement réciproque entre l'enseignant et l'enseigné, pour fixer les attentes des uns et des autres, pour légitimer les comportements.

Mais Rey remarque que le terme de contrat pose problème dans la relation pédagogique, dans le sens où le contrat ne peut jamais être totalement explicite car cela sous-tendrait que l'enseignant détaille très exactement ce qu'il attend de l'étudiant lors de l'évaluation.

Pour lui, « non seulement ce n'est pas réaliste, mais ce n'est sans doute pas souhaitable. [...] personne ne connaît les moyens infaillibles qui garantiraient l'appropriation par l'étudiant des connaissances visées. [...] Dès lors, les attentes de l'enseignant peuvent être perçues comme opaques et impliquer des malentendus lors de l'évaluation » (*ibid.*, p. 17).

V.1.2.4. « LA QUESTION DE LA RELATION IDENTITAIRE ET AFFECTIVE AU SAVOIR »

Le langage peut se présenter sous une pluralité de registres d'énonciation, ce qui peut renvoyer à diverses « postures » qu'entretient le sujet avec le savoir : « le « moi je » de l'expérience vécue, celui du récit, celui qui analyse et argumente... ».

Selon les auteurs, les étudiants en difficulté peuvent avoir du mal à passer de l'un à l'autre ou encore privilégier le registre de l'expérience familière et subjective.

- du point de vue subjectif et identitaire :

Le langage est perçu comme « expression de soi et de sa personnalité » (*ibid.* p. 18). Les auteurs rappellent à ce propos une citation de Bautier et Rochex (1998, p.287) : le langage est perçu « comme étant le fait d'une nature ou d'un processus de maturation, et non comme étant le produit d'une construction et d'une histoire toujours inachevés qui requièrent engagement et transformation de soi ».

La relation au savoir peut devenir dépendante des convictions ou ambitions du sujet ; c'est le cas d'étudiants pris dans une logique d'affirmation de soi ou dans une « crispation identitaire », qui se manifeste par la revendication ou l'opposition.

D'autres étudiants encore, qui doutent de leur identité, ne veulent pas prendre le risque d'un retour sur soi car ne veulent pas entrer dans une dynamique de changement ; dans ce cas l'évitement de la confrontation à l'altérité et le repli sur soi sont fréquents. « Etre confronté à un apprentissage, à un savoir, à l'école, c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p.30), ce qui peut être source de résistance.

- du point de vue affectif :

D'autres individus ne perçoivent le savoir que dans sa seule dimension affective et font de celle-ci la condition de l'apprentissage. La relation au savoir peut ainsi être vécue par l'étudiant à travers la relation à l'enseignant, sur le mode affectif. Aussi, le savoir n'est plus pensé dans une logique d'ouverture au monde mais dans une logique de reconnaissance d'autrui plutôt que comme processus de régulation de soi par l'élaboration et la transformation de soi.

V.1.2.5. « LES DIFFICULTÉS LIÉES AUX ATTITUDES D'ÉTUDE »

Ce terme « étude » renvoie à diverses activités : assister au cours (sachant que pour la première fois de leur cursus les étudiants ne sont pas tenus de cette obligation), activités de l'étudiant en cours, activités menées en dehors du local même destiné au cours (notamment la recherche d'informations complémentaires). Les pratiques d'étude et la façon de se mobiliser sont à relier à une certaine conception du savoir.

V.2. OPÉRATIONNALISATIONS DU RAPPORT AU SAVOIR DES ÉTUDIANTS

V.2.1. LA RELATION AU SAVOIR DES ÉTUDIANTS

La recherche de Rey et *al.* (2005) porte sur les difficultés rencontrées par l'apprenant lorsqu'il arrive dans l'enseignement supérieur. Plutôt que d'envisager ces dernières comme la résultante d'un manque ou d'un déficit, ils souhaitent formuler l'hypothèse que « ces difficultés sont des effets de différentes façons d'être et notamment de manières de concevoir le savoir et d'y accéder » (*ibid.*, p.19).

La recherche porte sur trois disciplines : psychologie, histoire de l'art et physique (électricité) et vise à saisir le positionnement des étudiants sur les diverses dimensions théoriquement élaborées (voir plus haut) : le sens des concepts et des énoncés, ce qui est important dans le savoir, la relation identitaire et affective au savoir, le contrat didactique, et les attitudes d'étude.

Deux démarches méthodologiques ont été adoptées : l'une qualitative et l'autre quantitative (par questionnaire). Les chercheurs ont ainsi recueilli des questionnaires en histoire de l'art en Haute école (64) et à l'université (100), des questionnaires en physique en haute école (21) et à l'université (55), et des questionnaires en psychologie en Haute école (43) et à l'université (104). Les principaux résultats obtenus lors de cette recherche montrent que deux profils sont à distinguer (avec d'une part les étudiants en d'histoire de l'art et en psychologie et d'autre part ceux inscrits en physique) et que ces profils se distinguent sur la plupart des dimensions testées :

La relation avec le savoir : les étudiants d'histoire de l'art et de psychologie acceptent le caractère construit du savoir et son instabilité. Ils acceptent de revoir les notions déjà vues si de nouvelles théories surviennent.

Les étudiants de physique jugent majoritairement que les démonstrations sont essentielles dans la compréhension générale des cours. Cependant, elles apparaissent comme trop compliquées à mener. Ce déficit est comblé par des exemples, des illustrations, ce qui ôte en partie l'accès à la théorie scientifique.

Les pratiques, cible et source : les étudiants d'histoire de l'art et de psychologie sont autant intéressés par la pratique source que par la pratique cible dans la construction du cours. Ils apprécient les discussions qui ont lieu durant le cours. Ils portent également de l'intérêt aux connaissances liées à leur future profession (surtout pour ceux des Hautes écoles)

Pour les étudiants de physique la pratique source est peu ou pas présente alors qu'à l'opposé, pour les étudiants de la Haute Ecole, elle est fortement présente, « au point de les empêcher de comprendre l'intérêt de la physique pour elle-même » (*ibid.*, p. 246).

Le rapport identitaire : la question de la relation identitaire et affective au savoir : les étudiants d'histoire de l'art et de psychologie reconnaissent avoir changé de regard sur le savoir en général mais certains refusent encore « d'admettre la transformation de soi ». En Haute Ecole, « l'étudiant ne peut pas toujours se départir de ses convictions » (*ibid.*, p. 244).

Les étudiants de physique n'ont globalement pas modifié leurs façons d'être. « La personne de l'enseignant n'apparaît pas comme déterminante dans la pratique du savoir par l'étudiant » (*ibid.*, p. 246).

Les attitudes d'étude : en Haute école, environ la moitié des étudiants de psychologie ne travaille ses cours qu'à l'approche des examens. En revanche, à l'université les étudiants déclarent travailler dès le début de l'année, afin de s'imprégner du cours. Ils fonctionnent en deux temps : d'abord, ils tentent de comprendre les notions pas à pas, et seulement après cette longue étape, ils recherchent des liens entre les contenus. Tous les étudiants de physique commencent quant à eux leurs révisions par un résumé, quelle que soit leur filière. Mais dans la mesure où leurs cours suivent un enchaînement rigoureusement logique, il semble curieux d'envisager d'en supprimer certaines étapes.

Le sens : les étudiants d'histoire de l'art semblent en demande de « désignation », de concrétisation pour comprendre une notion, même s'il ne leur est pas nécessaire de saisir tous les propos de l'enseignant. Les étudiants de psychologie à l'université sont fortement intéressés : « les notions, au départ incomprises, se sont éclairées au fil du temps » (*ibid.*, p. 244). Pour les étudiants de physique, certains privilégient la désignation et « s'accrochent au concret pour comprendre ». D'autres « privilégient la signification, et les relations entre les différentes propositions de physique ». Ceux qui font appel à la désignation et à la signification « semblent donner un sens plus profond à leur apprentissage » (*ibid.*, p. 246).

Le contrat didactique : globalement, les étudiants d'histoire de l'art ne perçoivent pas ce qui est attendu d'eux pour l'examen dans la manière dont le cours est dispensé. En psychologie, les étudiants pensent être en mesure de distinguer ce qui est essentiel dans les propos de l'enseignant. Pour autant, « la moitié d'entre eux ne sait pas très bien ce que l'on attend d'elle pour l'examen » (*ibid.*, p. 245). L'agréable contexte du cours semble parfois les conduire à sous-estimer l'exigence de l'évaluation. Les étudiants de physique, notamment en Haute école « n'entrent pas dans la physique proprement dite » (*ibid.*, p. 247), trop centrés sur leur future profession et préoccupés par des questions d'ordre technique. Par voie de conséquence, le contrat didactique avec l'enseignant n'est pas établi.

La problématisation : plus les étudiants d'histoire de l'art et de psychologie sont engagés dans la signification « plus ils semblent accorder une priorité aux raisonnements et aux débats contradictoires » (*ibid.*, p. 245). Ainsi, ceux qui trouvent un intérêt croissant pour le cours accèdent à la problématisation de la discipline. Les étudiants de physique de l'université suivent avec intérêt les « T.P. », où la physique est plus concrète que celle du cours théorique. Mais beaucoup ne perçoivent pas la problématisation du savoir, qui est pourtant nécessaire « pour poursuivre le développement du cours et celui des exercices » (*ibid.*, p. 247).

Le rapport au savoir permet de mieux comprendre pourquoi un individu rencontre des difficultés sur certaines formes de savoir enseigné. A présent, pour mieux comprendre son choix d'orientation, revenons sur le sens qu'il donne à ses études.

V.2.2. ORIENTATION DANS LE SUPÉRIEUR ET RAPPORT AU SAVOIR

Les recherches sur le rapport au savoir chez les étudiants ont été initiées dans l'équipe de recherche de l'axe 3 du laboratoire PDPS (Université de Toulouse). Elles ont fait l'objet de deux thèses (Hermet, 2000 ; Philippe Hébrard, 2002). La première a porté sur l'orientation des étudiants à l'université et les motifs de l'engagement en doctorat. Cette recherche qualitative menée auprès de huit doctorants (quatre en histoire et quatre en mathématiques) révèle chez ces étudiants avancés une attirance pour un type de savoir particulier. Les historiens mettent l'accent sur la particularité du travail de recherche en histoire, avec une prégnance des termes liés à « l'interprétation » des faits historiques. Selon eux, le travail de l'historien consiste, à partir de documents mis au jour, à donner du sens aux événements passés en les replaçant dans leur contexte. Les doctorants en mathématique sont particulièrement attachés à la notion de vérité en sciences exactes et aux particularités du raisonnement mathématique : ils veulent faire apparaître, par leur travail, une vérité formelle et rationnelle où la vérification passe par un effort de formalisation, qui agence signes, concepts ... pour mettre au jour une démonstration. L'aboutissement de ce travail est qualifié de termes très positifs (« génial », « jouissif ») qui démontre à quel point les caractéristiques du savoir disciplinaire en jeu ouvrent la possibilité d'une réalisation de soi qui dépasse la simple satisfaction intellectuelle.

Tous ces étudiants n'excluent pas pour autant les difficultés à mener à bien ce travail de thèse : l'isolement nécessaire pour travailler, la grande discipline qu'il faut s'imposer... Ces éléments sont tempérés par le plaisir souligné par l'étude de la discipline dès le début des études universitaires et par une envie d'apprendre jusqu'aux limites du savoir. Cette activité de création est d'ailleurs dissociée de la nécessité à terme d'une insertion professionnelle, les projets d'avenir restant très flous pour tous.

Ce travail est à l'origine d'une étude extensive réalisée par des chercheurs de l'axe 3 auprès d'étudiants primo-entrants à l'université et s'inscrivant dans divers disciplines ou champs disciplinaires. Cette recherche a donné lieu à diverses publications dont les résultats sont préparés ci-après. Nous reprenons ici ceux qui montrent les liens entre le rapport au savoir et des variables objectives et subjectives. Après une présentation de la population et des outils de recueil des données, nous nous attacherons à mettre en exergue des résultats intéressants pour notre étude.

Le recueil des données a été réalisé par questionnaire auprès de 646 nouveaux bacheliers primo-entrants et s'inscrivant en psychologie (N=105), histoire (N=101), lettres modernes (N=78), droit (N=149), SVT (N=100) et CIMP (chimie-informatique-mathématique-physique) (N=113).

L'objectif de la recherche visait à analyser les mobiles qui orientent les choix des étudiants à l'université, le terme de choix faisant ici référence au choix disciplinaire, au projet professionnel (choix du futur métier) et aux systèmes de représentations qui leur sont associées. L'opérationnalisation de cette hypothèse s'est effectuée au moyen d'un questionnaire composé de 66 questions organisées en différentes rubriques qui recouvrent :

- des informations sur l'origine socioculturelle, la situation géographique le parcours scolaire, le projet professionnel et les activités de loisirs et culturelles ;
- des éléments de représentation des caractéristiques du savoir disciplinaire élu (raisons du choix, particularités de la discipline, modalités du rapport au savoir) et de l'université.

Les résultats laissent apparaître un profil commun d'étudiant et aussi des formes différentes de rapport au savoir selon les disciplines.

En effet, tous les étudiants, qui choisissent leur discipline en raison de l'intérêt qu'elle suscite chez eux, en attendent d'acquérir à la fois des théories fondamentales et des méthodes de travail. Ils souhaitent satisfaire leur curiosité, acquérir une culture générale et s'enrichir sur le plan personnel. La représentation qu'ils ont de l'université est à la hauteur des attentes vis-à-vis de la discipline. L'université est pour eux un lieu de savoir et de culture qui peut faciliter à la fois les rencontres et l'autonomie. Ces premiers résultats vont à l'encontre de l'opinion trop souvent répandue selon laquelle les étudiants s'orienteraient à l'université par défaut. L'inscription à l'université est bien un choix valorisé par les étudiants et ils en attendent beaucoup (Rossi-Neves et Rousset, 2010).

Cependant, on observe deux profils relativement distincts sur des dimensions spécifiques du rapport au savoir :

- Le premier profil présente une forme mobilisation intellectuelle dans les études. Les étudiants présents dans ce profil déclarent majoritairement s'être inscrits à l'université par intérêt pour le contenu disciplinaire qui va leur être dispensé. Ils pensent aussi, avec leurs études, pouvoir satisfaire leur curiosité et acquérir une culture générale. Certains attendent de mieux se comprendre (psychologie). Ils souhaitent tous s'enrichir sur le plan personnel et acquérir un savoir pour le plaisir (sauf droit). Enfin ils abordent la première année avec enthousiasme et curiosité. L'université est perçue comme un lieu d'apprentissage, d'autonomie, de culture et de réalisation de soi. Ces étudiants sont tous inscrits dans des disciplines associées aux lettres, sciences humaines et sociales ou sciences de la vie et de la terre. Ils présentent un rapport que l'on peut qualifier d'identitaire au savoir dans le sens où il correspond « à la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie qu'on veut mener, au métier que l'on veut faire » (Bautier et Rochex, 1998, p.34).
- Le deuxième présente un manque de mobilisation intellectuelle : les étudiants de ce profil se sont inscrits à l'université par continuité avec la série du bac et en raison des débouchés professionnels offerts. Ils pensent, par leurs études, expliquer des phénomènes physiques. Ils considèrent l'université comme un lieu d'apprentissage, d'autonomie et de culture. On peut considérer que ces étudiants, exclusivement ceux inscrits en sciences exactes, présentent une forme de rapport au savoir plutôt utilitaire.

Ces profils peuvent être affinés à l'intérieur d'une même discipline mais on peut déjà percevoir que les attentes divergent suivant la discipline choisie et que l'orientation n'est pas le résultat d'un choix par défaut.

Lorsque l'on croise ces profils avec des caractéristiques socio-biographiques ou subjectives on met au jour aussi un certain nombre de différences.

Un premier type de résultats porte sur la distinction selon l'identité de genre. Des travaux menés par d'autres peuvent laisser penser que les choix d'orientation et de formation sexués à l'adolescence s'enracineraient dans une socialisation primaire encore fortement différenciée selon le sexe. Ils seraient ensuite renforcés par les pratiques scolaires, elles-mêmes sexuées au plan des relations pédagogiques (et donc des enjeux identificatoires), des contenus dispensés, des pratiques différenciées d'évaluation (Marro, 1992). Ces renforcements conduiraient filles et garçons vers des choix d'orientation de formation, et professionnels, qui cristalliseraient les constructions identitaires différenciées. On attend des filles qu'elles soient plus dociles, plus conformes au métier d'élève, qu'elles « aiment » le français plutôt que les mathématiques (Marry et Mosconi, 2006). Des incidences possibles sur le rapport au savoir peuvent donc être envisagées. « Une observation fine et une analyse des pratiques enseignantes permettent de mettre en évidence des conduites différentes avec les élèves selon leur sexe, ce qui permet de supposer qu'ils contribuent à la constitution de rapports au savoir différenciés chez les élèves selon leur sexe » (Mosconi, 2003).

Les résultats obtenus portent sur le lien entre orientation, rapport au savoir et identité de genre (Rossi-Neves et al, 2004 ; Rossi-Neves et al, 2005 ; Rossi-Neves et al, 2008 ; Rossi-Neves et Rousset, 2010). On constate que quel que soit le genre, l'arrivée à l'université est appréhendée de façon extrêmement positive. On observe que les garçons, plus que les filles, n'inscrivent pas leur orientation dans la continuité du baccalauréat obtenu. Ces dernières souhaitent, plus que les garçons, acquérir une rigueur dans le raisonnement, préparer leur futur métier, en s'ouvrant un large éventail de débouchés professionnels. Elles cherchent donc, dans leurs études, à acquérir un savoir « utile » que nous pourrions ici qualifier d'utilitariste. L'université est aussi, davantage pour les filles, un lieu de travail. On retrouve ici là encore des résultats assez classiques. Il y a une certaine urgence pour les filles à poursuivre et terminer leurs études, à s'insérer professionnellement.

Ces résultats sont à combiner avec ceux spécifiquement associés aux filles ou aux garçons. En effet, les filles s'inscrivent à l'université pour obtenir des savoir-faire qui, elles l'espèrent, leur offriront de larges débouchés professionnels.

Ces résultats somme toute, assez classiques, nous semblent cependant écraser des différences selon le genre à l'intérieur d'une même discipline. En effet, peut-on considérer de façon équivalente, un parcours de formation de filles dans une discipline « féminisée » et dans lequel elle correspond au stéréotype de genre et le même parcours pour un garçon, qui lui apparaît comme atypique dans ce parcours « féminin ? Les résultats obtenus précédemment laissent penser que non (Rossi-Neves et al, 2004 ; Rossi-Neves et al, 2008).

Ainsi, lorsque l'orientation scolaire des filles jusqu'aux études supérieures s'est réalisée à contre courant du modèle stéréotypé de genre et que celles-ci s'engagent dans les filières scientifiques, ces choix de formation valorisée socialement semblent s'élaborer au détriment d'une construction singulière d'un rapport au savoir plus fondé sur des enjeux épistémologiques et identitaires. Cette démarche contre stéréotypée des constructions identitaires différenciées selon le genre paraît s'élaborer au détriment d'un rapport au savoir qui serait en même temps source de personnalisation. Ce choix ambivalent entre le pôle qui incite à rester

conforme au «modèle» de l'élève-étudiant valorisé par son appartenance à la filière scientifique, et qui définit le statut de la réussite scolaire et professionnelle, et le pôle de l'engagement dans les études qui doit être prioritairement guidé par le plaisir et l'épanouissement personnel, plus conforme au modèle de genre, peut être la source d'une remise en question plus fréquente des engagements dans le supérieur, sous forme de désaffection ou d'abandon après un court essai d'un semestre de scolarité.

Ce que nous retiendrons des résultats obtenus, c'est que la construction des parcours de formation scolaire nous paraît fortement liée aux rôles sociaux dévolus aux individus : ainsi les filles et les garçons feraient des usages différents de l'appareil de formation compte tenu des rôles sociaux respectifs qui les attendent dans la vie professionnelle et dans la vie familiale. De ce point de vue, les choix de formation des filles qui paraissent conformistes sont en fait des réponses raisonnables et adaptées aux attentes de la société vis à vis d'elles.

L'origine sociale, étudiée dans une moindre mesure, présente aussi un lien avec le rapport au savoir. Ainsi, les étudiants dont les mères sont issues d'un milieu plutôt défavorisé, appréhendent davantage l'université comme un lieu d'apprentissage et de travail que ceux dont la mère est issue d'un milieu plutôt favorisé (Rossi-Neves et de Léonardis, 2008).

Enfin, les derniers résultats présentés portent sur le lien entre projet et rapport au savoir. Un premier résultat concerne les étudiants de psychologie uniquement (Capdevielle-Mougnibas et al, 2004). Un quart des étudiants déclare avoir choisi la psychologie sans projet précis, un tiers souhaite devenir psychologue, le reste de l'échantillon souhaite passer des concours d'entrée dans des écoles paramédicales ou sociales. Tous disent cependant s'être inscrit en psychologie par intérêt pour le contenu. On constate cependant que ceux qui ont la moyenne la plus élevée sont ceux qui souhaitent devenir psychologue, suivis par ceux qui n'ont pas de projet et enfin par ceux qui ont un projet hors psycho. L'intérêt pour la discipline, une dimension importante pour cerner le rapport au savoir, n'est donc pas lié à la présence d'un projet. Le choix disciplinaire revêt une dimension instrumentale pour les étudiants qui souhaitent devenir psychologue et pour ceux qui ont un projet hors psycho. Ils attendent de l'étude de la discipline d'acquérir des théories fondamentales et une rigueur dans le raisonnement, ainsi que de préparer leur futur métier. Les futurs psychologues en attendent aussi d'être performants dans un domaine d'avenir. Ces dimensions ne sont pas mises en avant par ceux qui n'ont pas de projet.

Enfin un dernier résultat concernant les attentes montre que les futurs psychologues s'inscrivent dans une démarche plus personnelle puisqu'ils espèrent aussi de leurs études « mieux se comprendre eux-mêmes ». Il semble que le choix d'étude de cette minorité d'étudiants qui envisagent dès la première année de devenir psychologue, se fonde sur un rapport au savoir où la composante identitaire joue un rôle de premier plan.

Enfin, quelques éléments supplémentaires vont nous éclairer sur ce qui mobilise les « sans projets ». Les trois sous-populations affirment attendre un savoir utile de leurs études en psychologie mais seuls ceux qui souhaitent devenir psychologue et ceux sans projet en attendent aussi un savoir pour le plaisir. Ce qui caractérise donc ces étudiants « sans projet » n'est pas d'être là par défaut mais au contraire par goût et même par plaisir. Ils envisagent d'ailleurs de poursuivre ce plaisir jusqu'en maîtrise (diplôme encore décerné à l'époque) ou plus.

V.2.3. ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Pour conclure cette partie et au regard des éléments théoriques et empiriques développés ci-dessus, nous pouvons tirer des éléments d'appréciation du rapport au savoir.

S'intéresser au rapport au savoir c'est essayer de répondre à la question de ce qui nous pousse à savoir. Ceci ne peut être travaillé isolément de ce que l'on sait déjà, de comment on l'a appris et de ses effets sur la façon de penser le monde. Le rapport au savoir apparaît bien ici comme une dimension constitutive du sujet et forme d'expression de son rapport au monde. Il renvoie à ce qui serait de l'ordre d'une disposition, d'un mode de relation, relativement stable, que le sujet entretient avec le savoir, et qui est le produit d'une histoire tout à la fois personnelle et sociale (Beillerot, 1989, p.166). Même si la forme développée par chacun n'est pas indépendante de ses expériences de vie et de ses différentes rencontres avec l'objet savoir, sous toutes ses formes, on peut penser qu'elle conserve une certaine stabilité dans le temps.

Enfin, cette conception a le mérite non négligeable de s'intéresser à « l'étude de conduites de sujets concrets agissant dans des situations concrètes et non épurées pour le besoin de l'étude » (Rochex, 2004, p100). Loin de conceptions d'un sujet générique, abstrait, universel, le rapport au savoir est pensé et étudié comme le résultat, pour le sujet, de la relation à l'autre, d'une histoire personnelle et de la confrontation à des situations de socialisation diverses et de natures différentes. C'est bien à la question du sens que le sujet accorde à la situation qu'il vit que nous allons nous intéresser ici.

Pour clore cette première partie, et à la lumière des différents éléments théoriques mis en évidence, nous exposons à présent notre problématique afin de développer notre propre conception des conduites d'orientation et de poursuites d'études.

CHAPITRE VI. PROBLÉMATIQUE

VI.1. CONSTATS ET QUESTION DE DÉPART

Constats concernant les étudiants d'IUT GEA :

Deux diplômés de DUT sur trois poursuivent leurs études alors qu'au départ ils se sont engagés dans une filière qui, par définition, est courte et professionnalisante. Nous pouvons donc nous demander ce qui pousse ces titulaires du DUT à contourner les objectifs d'insertion de ce type de diplôme.

Nous souhaitons donc interroger les mécanismes en jeu au moment de leur choix d'orientation. Pourquoi ces étudiants ont-ils choisi ce type d'études ? Est-ce que ce choix était présidé par l'intention de faire des études courtes et professionnalisantes, et sous entendu, dans l'intention de travailler après l'obtention du DUT ? Ou avaient-ils l'intention précoce, dès leur inscription, de poursuivre leurs études ?

Nous souhaitons questionner avant tout les raisons qui les ont poussé à faire un DUT plutôt qu'autre chose (autre type d'étude, travailler...). Il s'agit également de voir si déjà, en première année, ces étudiants nourrissaient le projet de poursuivre leurs études après leur DUT ou si cela était bien antérieur (dans le secondaire) ou si encore c'est un projet qu'ils ont élaboré en cours d'IUT, en confrontation avec leur formation.

Nous souhaitons donc également interroger les mécanismes en jeu dans les poursuites d'études des étudiants d'IUT. Pourquoi une large majorité de ces étudiants poursuit-elle ses études ? En s'inscrivant en DUT, si leur choix initial était d'entrer sur le marché du travail après deux ans, pourquoi ont-ils changé d'avis ? Quelques pistes peuvent être avancées :

- Ils repoussent le moment de l'insertion professionnelle (peur, pas de projet...)
- Ils craignent de ne pas posséder les compétences suffisantes (diplômes, expérience...)
- Ils souhaitent apprendre davantage...

Le choix de l'IUT peut en effet être un choix d'orientation stratégique guidé par une toute autre fin que la seule insertion professionnelle :

- opter pour une formation courte afin de ne pas perdre trop de temps si la formation ne leur plait pas, tout en s'assurant un diplôme,
- faire des études en évitant d'autres cas de figure comme : l'université qui suppose beaucoup d'autonomie, les écoles privées trop coûteuses, les écoles réputées difficiles (écoles d'ingénieurs), les études difficiles d'accès (concours d'entrée),
- s'assurer un tremplin valorisé pour une poursuite d'études, en utilisant le DUT comme une classe préparatoire,
- s'assurer une formation professionnelle pour poursuivre ensuite des études universitaires classiques,
- assurer leur réussite dans une filière proche du secondaire de par son encadrement...

Ainsi, on peut se demander ce qui entre en jeu dans le choix de l'IUT GEA. Est-ce le choix d'un ensemble disciplinaire (et dans ce cas pourquoi ne pas s'inscrire à l'université où il n'existe pas de sélection et où on peut retrouver les mêmes disciplines) ? Ou est-ce le choix d'une filière proposant une forte mise en situation professionnelle et donc menant à l'insertion (et dans ce cas, pourquoi poursuivre aussi massivement ses études après l'obtention du DUT) ?

Constats concernant les étudiants de l'université en section AES :

Si l'entrée en filière professionnalisée de tous les bacheliers technologiques désirant poursuivre des études supérieures devrait être systématique, le recrutement massif des bacheliers généraux limite les places à prendre, ce qui pousse les bacheliers technologiques à se « rabattre » sur l'université, pour laquelle ils ne sont pas préparés et où ils échouent massivement. Or, la formation AES est justement l'une des disciplines où l'on observe justement cette massive orientation, qualifiée par certains de « par défaut » des baccalauréats technologiques. En AES, on retrouve une forte proportion de bacheliers technologiques (30%). Est-ce un souhait de recevoir un savoir général et théorique ? Les multiples redoublements (5 ans après leur première inscription, environ un étudiant sur deux n'est toujours pas parvenu en deuxième cycle), réorientations (vers les STS) et abandons que connaissent ces étudiants ne semblent pas aller dans ce sens : la moitié des étudiants seulement poursuit dans la même discipline.

Rappelons d'ailleurs que beaucoup d'étudiants inscrits en AES ont tenté d'intégrer des filières sélectives, et notamment des IUT, mais n'y sont pas parvenus, notamment en raison de résultats scolaires moins brillants que leurs congénères. L'université est donc bien souvent pour eux « un deuxième choix », qui n'est d'ailleurs pas formulé sur la base d'un projet professionnel.

Ainsi, on peut se demander ce qui entre en jeu dans le choix la section AES à l'université. Au delà de l'hypothèse d'un choix par défaut, est-ce le choix d'un ensemble disciplinaire ? Est-ce le choix d'une filière proposant une forte autonomie et un savoir généraliste et théorique ? Est-ce le choix d'une filière d'études longues faisant office de projet professionnel ?

Les trajectoires particulières des étudiants d'IUT GEA et des étudiants à l'université en section AES, laissent imaginer à quel point le choix d'orientation sous-tend des processus complexes. Il s'agit donc d'appréhender ce qui préside au choix d'orientation, au moment de l'inscription dans l'enseignement supérieur.

Question de départ :

Dans cette étude, nous nous interrogeons sur les raisons qui poussent les bacheliers à choisir l'université ou l'IUT. En effet, s'il s'agit de la seule durée des études, comment expliquer ce qui pousse les deux-tiers des étudiants d'IUT, après leur engagement dans une filière courte et professionnalisante à poursuivre leurs études, puisque ce type d'études n'avait pas pour vocation d'être un tremplin pour d'autres études mais d'être un objectif en soi ?

Ainsi, nous voulons atteindre deux objectifs de recherche :

- d'une part, expliquer le choix d'orientation à l'entrée en IUT GEA et à l'université en section AES,
- d'autre part, comprendre les poursuites d'études à l'université AES mais également en IUT et après le DUT.

Pour cela, nous souhaitons prendre en considération les caractéristiques socio-biographiques et psychologiques des étudiants dont leur rapport au savoir.

VI.2. LES ÉTUDIANTS D'IUT ET D'UNIVERSITÉ PRÉSENTENT-ILS DES CARACTÉRISTIQUES SOCIO-BIOGRAPHIQUES SPÉCIFIQUES EXPLICATIVES DE LEUR CHOIX D'ORIENTATION ?

Choisir l'IUT ou l'université n'implique pas la même démarche. L'entrée dans une filière ou une autre est fortement liée au parcours scolaire antérieur, notamment la série du bac, mais également à l'origine sociale, au sexe et à l'âge (Lemaire, 2000).

Ce sont les bacheliers généraux (et notamment ceux possédant un baccalauréat scientifique) qui s'inscrivent le plus en IUT. Ils représentent plus des deux tiers des nouveaux entrants, rendant ainsi les bacheliers technologiques minoritaires en IUT et se constituant ainsi comme une véritable concurrence. En revanche, à peine la moitié des entrants à l'université en AES sont titulaires d'un baccalauréat général. Les bacheliers technologiques y sont largement représentés ; c'est d'ailleurs la filière dans laquelle ils s'engagent le plus massivement. De même, les titulaires d'un baccalauréat professionnel y sont plus représentés que dans d'autres disciplines.

D'une façon générale, les garçons ont une propension plus forte à intégrer une filière sélective alors que les filles s'orientent majoritairement vers les études longues à l'université ou éventuellement une STS.

La catégorie socioprofessionnelle des parents a une forte influence sur l'orientation des bacheliers scientifiques vers une filière courte et notamment selon le moment de l'obtention du baccalauréat. En cas d'obtention du baccalauréat « à l'heure », on observe que très peu d'enfants de cadre font un IUT et qu'ils envisagent plutôt une CPGE. En revanche, les enfants d'ouvriers entrent majoritairement en IUT plutôt qu'en CPGE. En cas d'obtention du baccalauréat avec un an de retard, on voit que les enfants de cadres se reportent beaucoup plus souvent sur les IUT et les enfants d'ouvriers sur les STS.

Concernant la poursuite d'études, un an après la primo-inscription dans le supérieur, on observe des différences selon le type de filière : poursuite d'étude, réorientation, abandon, (Convert, 2008). Plus précisément, on voit que les IUT sont marqués par un faible taux de redoublement et d'abandon. A l'inverse, les études universitaires d'AES présentent un fort taux d'abandon et un taux de redoublement moyen. Le taux d'abandon dépendrait du sens du choix d'orientation au moment de l'inscription dans le supérieur mais aussi de la correspondance entre le parcours secondaire et les études supérieures suivies. Si le lien est fort pour les IUT, il est beaucoup plus faible pour les autres filières. En synthèse, l'abandon dépend fortement de la qualité du parcours antérieur et de la série du baccalauréat.

Enfin, parmi les filières qui accueillent le plus de réorientations nous retrouvons les IUT. La filière AES est fortement marquée par l'abandon et la réorientation vers les STS.

L'évolution du marché de l'emploi (caractérisée par un nombre supérieur de demandeurs d'emploi par rapport aux emplois réellement disponibles) et l'évolution du marché des diplômes (caractérisée par une forte hausse du nombre de diplômés) sont de plus en plus en séparation. Formation et emploi sont en « désajustement croissant », avec pour conséquence principale une surqualification des candidats (Barrère & Sembel, 1998, p. 44). Dans le système LMD qui prévoit d'articuler les études supérieures autour de trois niveaux : la Licence (à bac+3), le Master (à bac+5) et le Doctorat (à bac+8), les filières professionnelles courtes à bac+2 (telles que les IUT) occupent une place particulièrement ambiguë et un grand nombre de diplômés poursuivent leurs études.

De manière générale, une logique de poursuite d'étude est recherchée par toutes les catégories d'étudiants, comme protection contre le chômage. Se former, être de plus en plus diplômé reste la meilleure solution d'après les jeunes et leur famille pour échapper au chômage (Barrère et Sembel, 1998).

Dans la continuité de ces travaux, nous souhaitons appréhender l'effet de caractéristiques socio-biographiques telles que l'origine sociale et l'origine scolaire sur le choix d'orientation des étudiants. Notre objectif est de repérer si l'origine sociale et la qualité du parcours antérieur peuvent contribuer à expliquer les différences de choix d'orientation des étudiants d'IUT GEA et d'université AES au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur ainsi que leurs poursuites d'études.

Les caractéristiques socio-biographiques influencent manifestement l'élaboration des choix d'orientation et les poursuites d'études. Pour autant, les considérer comme unique déterminants des conduites d'orientation revient à enfermer ces dernières dans une simple reproduction sociale, niant d'une part la démocratisation qui a eu lieu depuis les années 1960 (même si elle doit être relativisée) mais surtout l'aspect psychologique et singulier à l'œuvre dans ce processus.

VI.3. LES ÉTUDIANTS D'IUT ET D'UNIVERSITÉ PRÉSENTENT-ILS DES CARACTÉRISTIQUES PSYCHOLOGIQUES SPÉCIFIQUES EXPLICATIVES DE LEUR CHOIX D'ORIENTATION ?

Les explications psychologiques du processus d'orientation relèvent du modèle vocationnel. Les processus d'orientation (Guichard & Huteau, 2007) peuvent être définis à travers le terme de « filière ». Selon le type de formation envisagée, l'orientation peut être « scolaire » (si les objectifs de ces filières restent dans une dynamique d'enseignement généraliste) ou « professionnelle » (si les filières sont spécifiques dans leurs objectifs et qu'elles préparent à des professions particulières). De plus, on peut également définir les processus d'orientation comme des processus de « sélection ». Lorsque les jeunes bacheliers souhaitent s'inscrire dans l'enseignement supérieur, ils sont confrontés à un processus de sélection lié au type de filière envisagé : en IUT par exemple, les étudiants sont sélectionnés sur dossier alors que ce n'est pas le cas des étudiants d'université. Et si nous revenons à notre population d'étude,

pour des disciplines équivalentes (GEA et AES), nous avons bien deux filières absolument opposées, dans leur mode de sélection.

Par ailleurs, si on se réfère à certains travaux, le « projet adolescent d'orientation et d'insertion » comporte un aspect mobilisateur susceptible d'expliquer les choix d'orientation et les poursuites d'études (Boutinet, 1990, p.101). Le projet d'orientation à court terme correspond au type d'étude que veut entreprendre le sujet et il transparaît à travers ses choix d'option, de section ou de filière de formation. Le projet dépend en grande partie de la scolarité antérieure et du degré de réussite, et plus faiblement « des aspirations de l'individu ou de ses propres motivations » (Dupont, 1976, cité par Boutinet, *op.cit.*, p.91). Le processus d'orientation procède en fait d'avantage par « exclusion successive des possibilités que par réel choix » du jeune. (Boutinet, *op.cit.*, p.92). Il le résultat d'une « réflexion comparative et probabiliste » (Dumora, 1990, 1998, 1999).

Concernant le projet d'insertion professionnelle et sociale du sujet on observe que souvent, ceux qui réussissent leurs études ont un projet professionnel flou, ou pas de projet du tout. En somme, « les études font temporairement office de projet professionnel » (*ibid.*), ce qui permet aux jeunes de se réfugier par rapport à « un environnement en crise », autrement dit, cela lui permet de repousser le moment de l'insertion professionnelle, ce qui peut être explicatif des poursuites d'études massives observées.

Dans les modèles vocationnels, un étudiant va très rationnellement définir son projet puis il va, de la même façon, définir les moyens nécessaires à la réalisation de ce projet (par exemple la poursuite de tel type d'études). Mais la relation posée « a priori » selon laquelle l'étudiant maximise ses chances de réussite lorsqu'il choisit sa filière d'études supérieures en fonction d'un projet personnel mûrement réfléchi doit être interrogée. Il y a une véritable « injonction au projet », à la fois « paradoxale » car le choix est souvent fait par la contrainte, mais aussi « infondée » car la focalisation de l'étudiant sur un projet professionnel le fait parfois passer à côté d'un rapport « positif » aux savoirs universitaires, rapport central dans sa réussite (Biémar et *al.*, 2003).

On peut considérer que le processus décisionnel du choix d'études diffère selon la sélectivité des filières envisagées ou encore selon leur degré de professionnalisation. Beaucoup d'étudiants abordent l'enseignement supérieur davantage en fonction de ce qui leur est possible de réaliser, compte tenu de leur passé scolaire, plutôt qu'en fonction de ce qui leur paraît souhaitable ou désirable d'y réaliser, en termes de projection dans l'avenir. Or, le projet consiste en une « exploration d'opportunités dans un environnement ouvert » (Boutinet, 1999, p.258). Il peut donc sembler quelque peu paradoxal d'inciter des étudiants à se construire un projet personnel, dès lors que les contraintes qu'ils subissent restreignent considérablement leur champ des possibles. En réalité, alors que le projet est de l'ordre du virtuel, le choix d'orientation peut être considéré comme une prise de décision dont les critères principaux renvoient à l'intérêt intellectuel pour le contenu de la formation, au sentiment de capacité, aux caractéristiques de la filière d'étude, aux avantages socioéconomiques escomptés de la prolongation des études, (Biémar et *al.*, *op.cit.*).

L'existence d'un projet professionnel ne garantit pas un intérêt intellectuel pour les contenus des cours eux-mêmes, et n'est pas de nature à assurer le rapport au savoir qui est implicitement attendu et valorisé, notamment par l'enseignement universitaire.

Et justement, le choix d'une section courte telle que l'IUT semble guidé par un certain nombre d'éléments. En premier « les débouchés » ; suivent « l'intérêt pour le contenu des études », « la durée des études » puis « l'encadrement et le suivi ». Le « projet professionnel » arrive loin derrière. D'ailleurs, « seuls 46% de ces derniers ont un projet professionnel ».

Les principales motivations avancées pour intégrer l'IUT sont l'encadrement » et « l'aspect professionnel » de la filière. Par ailleurs, la durée courte des études en fait une structure intermédiaire entre l'université et les STS : « de ce fait, le choix de l'IUT n'apparaît pas comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen d'accéder à une autre étape de formation professionnelle » (Ertul, 2000, p.187).

Et dans cette logique de poursuite d'études, le premier cycle a « une fonction d'orientation » (Erlich, 1998, p. 71). D'ailleurs, on apprend que le souhait de faire un IUT et de poursuivre ensuite leurs études constituait déjà un projet d'études au collège puis au lycée pour beaucoup. Il semble donc qu'au-delà du souhait de faire de longues études, ces étudiants viennent chercher des particularités en IUT, et notamment une certaine sécurité par rapport à leur avenir.

Dans la continuité de ces travaux, nous souhaitons appréhender l'effet de caractéristiques psychologiques sur le choix d'orientation des étudiants.

Ensuite, nous voulons repérer si un projet de suivre de longues études ou un éventuel projet professionnel peuvent contribuer à expliquer les différences de choix d'orientation des étudiants d'IUT GEA et d'université AES au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur ainsi que les poursuites d'études.

VI.4. LES ÉTUDIANTS D'IUT ET D'UNIVERSITÉ PRÉSENTENT-ILS UN RAPPORT AU SAVOIR SPÉCIFIQUE EXPLICATIF DE LEUR CHOIX D'ORIENTATION ?

VI.4.1. RAPPORT AU SAVOIR ET CHOIX D'ORIENTATION

Nombre d'études montre qu'un pourcentage non négligeable d'étudiants s'inscrit en première année sans projet professionnel véritablement structuré. L'orientation se fait souvent plus par contrainte (orientation par défaut en raison de mauvais résultats scolaires) ou dans la continuité d'une réussite antérieure, que par goût ou intérêt disciplinaire (Berthelot, 1993 ; Boutinet, 1999 ; Duru-Bellat, Jarousse et Solaux, 1997). Ainsi, les approches liant choix d'orientation et projet professionnel sont de plus en plus discutées par les modèles du rapport au savoir qui soulignent les paradoxes de l'injonction au projet.

Les processus d'orientation ne peuvent être considérés comme relevant de conduites sans mobiles (Rochex, 1999a, 343). Le rapport au savoir peut se définir à travers la notion de « mobilisation » (Charlot, 1997) : elle tient compte non seulement de l'ensemble des

déterminants objectifs tels que les contextes social et familial du sujet, mais aussi de la manière dont le sujet se les approprient (Léontiev, 1975).

Autrement dit, l'étude du rapport d'un étudiant au savoir renvoie à la façon dont il se construit comme sujet dans une institution (ici, l'université ou l'IUT) où la logique en jeu est celle du savoir. De cette façon, nous pouvons appréhender leur histoire scolaire dans sa singularité, mais aussi les régularités sociologiques en jeu dans les institutions concernées. La question du sens constitue la clef de voûte de cette approche : l'individu et par là même l'élève, donnent sens à ce qui leur arrive.

L'environnement social « n'agit pas de façon extérieure et déterministe sur un individu qui aurait un statut d'objet », il exerce une influence « à travers des sens personnels que chacun se construit sur le monde » (Rey et *al.*, 2005, p.12). C'est pourquoi il s'agit d'étudier les situations dans lesquelles se mettent en œuvre les éléments de ce rapport au savoir, chercher à comprendre le sens que les étudiants donnent, en tant que sujets, à leurs activités : ce qu'ils en retiennent, ce qu'ils valorisent ou rejettent, ce qui sous-tend leur plus ou moins grande mobilisation.

Dans ce cadre théorique, nous supposons que la population étudiante comporte quelques spécificités.

Les travaux qui s'intéressent au lien entre rapport au savoir et réussite à l'université nous donnent des pistes cruciales pour appréhender le rapport au savoir des étudiants.

La massification des effectifs dans l'enseignement supérieur a provoqué « l'arrivée d'un nombre croissant d'étudiants à l'université » (Laterrasse, 2002, p.81). Or, « leurs attentes envers l'enseignement universitaire, leurs stratégies d'étude, leur manière d'être étudiants, (...) montrent leur peu de familiarité avec les valeurs et les méthodes de l'enseignement universitaire », (*ibid.*, p.82). Certaines dimensions de l'apprendre sont plus favorables que d'autres à une authentique saisie du savoir. Ainsi, il convient de s'interroger « sur ce qui fait qu'un sujet adopte ou n'adopte pas la posture appropriée en terme de rapport au savoir » (Rey, *op.cit.*, p.19, 20). Le savoir est investi par un sujet qui a un « rapport au monde » singulier (Charlot, 1997, p.73). L'objectif est alors de mettre en évidence « les modalités selon lesquelles l'étudiant interprète et donne sens à ses études » (Rey, *op.cit.*, p.21) et non de s'appuyer sur une simple différence de capital culturel ou social.

L'une des difficultés d'adaptation du jeune étudiant tiendrait à l'écart entre la forme du savoir scolaire et la forme du savoir en construction tel qu'il apparaît à l'université. Dans le secondaire, on décontextualise le savoir, on le morcelle, en occultant « le processus de production des savoirs » (Rey, 1991, p.60). A l'université, la conception que les étudiants se font du savoir est donc bien souvent « ébranlée » : il peut donc y avoir des décalages, des moments d'adaptation et parfois même des ruptures.

Lorsqu'il s'inscrit à l'université, le jeune étudiant connaît une période d'« affiliation » Coulon (1997) durant laquelle il apprend le « métier » d'étudiant. Le processus dont dépend la réussite à l'université est double : il s'agit d'une affiliation institutionnelle mais aussi d'une affiliation intellectuelle. Or, en entrant à l'université, les règles institutionnelles sont complexes. De même, le rapport aux savoirs est bouleversé par l'ampleur des champs intellectuels abordés mais aussi par la nécessité d'une pensée plus synthétique. En rentrant à l'université, les étudiants doivent s'approprier une nouvelle culture.

En effet, l'université instaure un ordre progressif d'apprentissage et décompose les savoirs que les jeunes étudiants vont devoir assimiler un par un. De ce fait, ils ont une vision « pointilliste » du savoir : « cette parcellisation combinée avec la distance vis-à-vis des pratiques effectives » (Rey, *op.cit.*, p.64) fait que l'étudiant, pour évaluer son travail est dépendant du jugement de l'enseignant. Il s'en remet à la subjectivité de l'enseignant, même si ce dernier n'incite pas l'autre à partager son avis, ce qui le conduit à ignorer la relation au savoir : « il la vit comme relation à l'enseignant » (*ibid.*).

Par ailleurs, les études universitaires sont désormais perçues comme instrument d'insertion professionnelle. De ce fait, certains étudiants ont une vision très utilitariste des études à l'université et ne considèrent plus les savoirs pour eux-mêmes.

Ainsi deux compétences semblent décisives pour réussir à l'université : « la capacité à problématiser le savoir et à modifier son rapport au vrai » et « réussir non par des manœuvres relationnelles ou par l'accomplissement de tâches mécaniques mais par un authentique engagement dans le savoir » (*ibid.*).

Selon Rey et *al.* (*op.cit.*), pour comprendre pourquoi un individu rencontre des difficultés à certaines formes de savoir enseigné, et de la même façon, pour comprendre le choix d'orientation et donc le choix d'étude d'un individu, il faut s'interroger sur le sens qu'il donne à ses études, ainsi qu'aux différentes activités qui lui sont proposées. Ils font l'hypothèse que « la réponse donnée par l'étudiant aux exigences des formes des savoirs enseignés dépend pour une grande partie de son rapport au savoir et de ce qu'il met en œuvre pour se l'approprier » (*ibid.*, p. 13).

Pour cela, Rey considère cinq dimensions en interaction constante faisant état d'un certain nombre de difficultés potentielles que peuvent rencontrer les étudiants dans l'appropriation des savoirs et qui sont susceptibles d'entrer en jeu dans leur choix de formation.

Se pose d'abord « la question du sens des énoncés ou des concepts » (Rey et *al.*, *op.cit.*, p.13) pour le sujet. Si l'étudiant privilégie la dimension pragmatique du sens, il n'arrive pas à accéder aux contenus de pensée décontextualisés et il reste ainsi dans une « vision pointilliste et quantitative du savoir » (Rey, 1999, p.64). A l'opposé, la perception d'une cohérence des savoirs entre eux permet à l'étudiant d'accéder à la problématisation. Mais la difficulté conceptuelle en jeu dans le discours de l'enseignant exige de la part des étudiants une suspension provisoire du sens et les mène donc à considérer les énoncés isolément.

Se pose également « la question de ce qui est important dans le savoir » (Rey et *al.*, *op.cit.*, p.15) pour le sujet. Très concrètement, la pratique de l'enseignant consiste à favoriser la mise en perspective, le débat, la problématisation. C'est la « pratique source » (*ibid.*). Mais un certain nombre d'étudiants qui débutent leurs études supérieures, sont dans l'attente d'une présentation d'un savoir qui fait d'avantage appel à leur future pratique professionnelle : la « pratique cible » (*ibid.*). Aussi, pour ces derniers le savoir ne fait sens que quand il est clairement rattaché à une pratique professionnelle. A l'opposé, certains étudiants peuvent affirmer qu'une discipline est digne d'intérêt même si elle ne leur paraît pas directement utile. Rey pose également « la question du contrat didactique » (*ibid.*, p.17): dans un contrat didactique se noue une relation qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, aura la responsabilité de gérer. Dans l'idéal, il devrait donc se construire un

engagement réciproque fixant les attentes des uns et des autres, et légitimant ainsi les comportements. Mais ce contrat ne peut jamais être totalement explicite : « dès lors, les attentes de l'enseignant peuvent être perçues comme opaques et impliquer des malentendus lors de l'évaluation » (*ibid.*).

Reste enfin « la question de la relation affective et identitaire au savoir » (*ibid.*). Le sujet occupe une posture identitaire par rapport au savoir : « être confronté à un apprentissage, à un savoir, à l'école, c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p.30). Mais la relation au savoir peut devenir dépendante des convictions ou ambitions du sujet et on rencontre alors des étudiants pris dans une logique d'affirmation de soi, de revendication ou d'opposition. D'autres à l'opposé ne veulent pas prendre le risque d'un retour sur soi car ne veulent pas entrer dans une dynamique de changement identitaire ; ils sont dans l'évitement et le repli sur soi. Par ailleurs, le sujet peut occuper une posture affective : certains étudiants ne perçoivent le savoir que dans sa seule dimension affective et font de celle-ci la condition de l'apprentissage. La relation au savoir peut ainsi être vécue par l'étudiant à travers la relation à l'enseignant, sur le mode affectif.

Pour finir, « les difficultés liées aux attitudes d'étude » (*ibid.*, p.18) peuvent s'appréhender dans les pratiques d'étude (assister au cours, activités de l'étudiant en cours, activités menées en dehors du local même destiné au cours...) adoptées par les étudiants et leur façon de se mobiliser. Elles indiquent ainsi une certaine conception du savoir.

Certains travaux s'intéressent spécifiquement au lien entre rapport au savoir et choix d'orientation des étudiants. La recherche initiée dans l'équipe de recherche de l'axe 3 du laboratoire PDPS visait à analyser les mobiles qui orientent les choix des étudiants à l'université, le terme de choix faisant ici référence au choix disciplinaire, au projet professionnel (choix du futur métier) et aux systèmes de représentations qui leur sont associées.

Les résultats laissent apparaître un profil commun d'étudiant particulièrement intéressant. En effet, tous les étudiants, qui choisissent leur discipline en raison de l'intérêt qu'elle suscite chez eux, en attendent d'acquérir à la fois des théories fondamentales et des méthodes de travail. Ils souhaitent satisfaire leur curiosité, acquérir une culture générale et s'enrichir sur le plan personnel. La représentation qu'ils ont de l'université est à la hauteur des attentes vis-à-vis de la discipline. Ces premiers résultats vont à l'encontre de l'opinion trop souvent répandue selon laquelle les étudiants s'orienteraient à l'université par défaut. L'inscription à l'université est bien un choix valorisé par les étudiants et ils en attendent beaucoup (Rossi-Neves et Rousset, 2010).

Enfin, d'autres travaux portant sur le lien entre projet et rapport au savoir permettent de saisir l'attrait pour une discipline d'étudiants n'ayant pas nécessairement de projet. Un premier résultat concerne les étudiants de psychologie uniquement (Capdevielle-Mougnibas et al, 2004). Un quart des étudiants déclare avoir choisi la psychologie sans projet précis, un tiers souhaite devenir psychologue, le reste de l'échantillon souhaite passer des concours d'entrée dans des écoles paramédicales ou sociales. Tous disent cependant s'être inscrit en psychologie

par intérêt pour le contenu. L'intérêt pour la discipline, une dimension importante pour cerner le rapport au savoir, n'est donc pas forcément lié à la présence d'un projet.

Ainsi, pour déterminer ce qui est en jeu dans le choix d'orientation, il convient d'appréhender les liens pouvant exister entre le rapport au savoir et le projet ou la réussite à l'université. Et pour comprendre le rapport au savoir des étudiants, il faut saisir le « sens » qui est attribué aux études : qu'est-ce qu'apprendre pour le sujet, quelles représentations a-t-il des savoirs appliqués et théoriques, quel est le « sens des concepts » pour le sujet, le « contrat didactique » indique-t-il un engagement réciproque étudiant-enseignant, quelle est « la posture du sujet par rapport au savoir » ou encore quelles sont ses « attitudes d'étude ».

Le sens attribué aux études s'appréhende également dans « le rapport à la discipline » (le choix de formation est-il mono-disciplinaire ou pluridisciplinaire, quelle est l'antériorité du goût pour la discipline...) ou encore « le rapport à l'institution » (l'institution est-elle un lieu de savoir, d'apprentissage, de rencontre). Enfin, « la dynamique familiale » intervient également dans le sens donné aux études (dans quelle mesure la famille est intervenue dans la scolarité et dans le choix de discipline et de filière, quelle est son positionnement par rapport au choix de l'étudiant) ; (Rey, *op.cit.*).

Dans la continuité de ces travaux, nous souhaitons donc appréhender l'effet du rapport au savoir sur le choix d'orientation des étudiants. Notre objectif est de repérer si des spécificités éventuelles dans le sens accordé au parcours scolaire, dans le rapport à l'apprendre ou encore le rapport à l'institution peuvent contribuer à expliquer les différences de choix d'orientation des étudiants d'IUT GEA et d'université AES au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur. A travers l'utilisation du rapport au savoir, nous adoptons une perspective interactionniste afin d'appréhender la façon qu'a l'étudiant de structurer ses conduites, et notamment ses conduites d'orientation, compte tenu de ses caractéristiques socio-biographiques et psychologiques.

VI.4.2. LES FORMES DE RAPPORT AU SAVOIR DES ÉTUDIANTS D'IUT ET D'UNIVERSITÉ SONT-ELLES STABLES DANS LE TEMPS ET EXPLICATIVES DES POURSUITES D'ÉTUDES ?

Si l'étude du rapport au savoir a été menée auprès de différents publics (collégiens, lycéens, lycéens en difficulté ou encore doctorants), l'originalité de notre travail se situe dans le fait d'accorder une place privilégiée aux jeunes étudiants au moment de leur choix d'orientation et dans le souhait d'appréhender leur poursuites d'études sur les trois années suivantes.

Dans la continuité de ces travaux, nous souhaitons appréhender l'effet d'interrelation du rapport au savoir et des spécificités socio-biographiques et psychologiques sur les poursuites d'étude des étudiants.

Nous faisons l'hypothèse que le choix d'orientation à l'entrée en IUT GEA ou en université section AES et que la poursuite d'études (sur les temps 2 et 3) dépendent de

l'interrelation de variables socio-biographiques (telles que la qualité du cursus antérieur, le sexe, ou l'origine sociale), et de variables psychologiques, dont le rapport au savoir. Autrement dit, l'interrelation entre ces deux classes de variables permet de saisir les processus en jeu dans l'orientation et les poursuites d'études.

SECONDE PARTIE.
MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS
DE LA RECHERCHE

CHAPITRE VII. DISPOSITIF DE RECHERCHE

Afin de mettre à l'épreuve le modèle théorique qui problématise nos questions de départ et à partir de l'hypothèse générale formulée, nous allons présenter le cadre général de notre étude longitudinale et rappeler notre hypothèse générale. Nous exposerons ensuite les indicateurs retenus pour appréhender chacune de nos variables ainsi que nos hypothèses opérationnelles. Après avoir circonscrit les spécificités de notre étude longitudinale, nous reviendrons en détail sur la construction de notre outil de recueil de données et le déroulement de notre enquête. Nous évoquerons ensuite les techniques d'analyse de données utilisées. Pour finir, nous présenterons notre population d'étude.

VII.1. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE LONGITUDINALE : UNE ÉTUDE SUR TROIS ANNÉES

Notre population est composée d'étudiants ayant suivis le cursus IUT GEA, et d'étudiants en section AES à l'université.

Ces deux catégories d'étudiants nous ont particulièrement intéressé car ils partagent une formation quasiment identique, mais dans une filière différente et sur une durée différente :

- les étudiants inscrits en IUT GEA préparent un DUT en deux ans à l'IUT. Ils ont donc été interrogés en 1^{er} année de DUT, en 2^e année de DUT et l'année suivant l'obtention du DUT.
- les étudiants de la fac AES s'engagent dans des études pouvant aller de la Licence au MASTER, à l'université. Dans le cadre de cette étude, ils ont été interrogés en première année de Licence (L1), puis en deuxième année de Licence (L2) et enfin en troisième année de Licence (L3).

Nous avons mis en place une approche longitudinale par questionnaire, sur trois années consécutives (temps 1, 2 et 3). En premier lieu, et conformément à nos hypothèses de recherche, il était impératif de suivre notre population dans le temps. Nous souhaitons ainsi savoir ce que ces étudiants deviennent : s'ils ont poursuivis ou non leurs études, ce qu'ils ont fait et pourquoi. Notre objectif principal est de mieux comprendre les raisons de l'inscription en filière courte et la poursuite d'études paradoxale de ces diplômés d'IUT.

De plus, nous souhaitons voir si la conception que les étudiants ont de l'université et de l'IUT au moment où ils s'inscrivent évolue dans le temps.

De cette façon, nous voulons appréhender leur conception « a priori » des études envisagées et leur conception « éclairée », c'est-à-dire à l'épreuve de la réalité, et observer les conséquences sur leur trajectoire de formation.

Parallèlement, nous souhaitons voir dans quelle mesure le type de filière (professionnelle ou universitaire), de discipline ou encore la durée d'études ont un impact sur le choix de la formation et sur la poursuite d'études qui s'en suit, notamment pour les diplômés d'IUT. Plus

précisément, il s'agit pour nous, comme prévu dans nos hypothèses de recherche, de tester l'influence du rapport à l'apprendre sur le choix de la formation et la trajectoire d'études.

Nous allons donc présenter dans un premier la procédure qui a été mise en place tout au long de cette étude longitudinale. Nous procéderons ensuite à la présentation des outils.

VII.2. HYPOTHÈSES, VARIABLES ET INDICATEURS RETENUS

VII.2.1. HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

Rappelons que nous faisons l'hypothèse que le choix d'orientation à l'entrée en IUT GEA ou en université section AES et que la poursuite d'études (sur les temps 2 et 3) dépendent de l'interrelation de variables socio-biographiques (telles que la qualité du cursus antérieur, le sexe, ou l'origine sociale), et de variables psychologiques, dont le rapport au savoir. Autrement dit, l'interrelation entre ces deux classes de variables permet de saisir les processus en jeu dans l'orientation et les poursuites d'études.

VII.2.2. VARIABLES

Cette étude vise à appréhender l'effet de l'interrelation des caractéristiques socio-biographiques et du rapport au savoir dans le temps (variables indépendantes) sur le choix d'orientation IUT GEA *versus* université section AES et sur la poursuite d'études (variables dépendantes).

VII.2.2.1. VARIABLES DÉPENDANTES

- Le « choix d'orientation » au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur (T1). Cette VD renvoie au choix de formation IUT GEA *versus* filière AES.
- La « poursuite d'études » en T2 et T3. Cette variable renvoie à la poursuite d'études projetée en T1 et T2 et à la poursuite effective en T3.

VII.2.2.2. VARIABLES INDÉPENDANTES

- Variables socio-biographiques : sexe, origine socioprofessionnelle des parents, parcours scolaire objectif.
- Variables subjectives : sens attribué au parcours scolaire, raisons du choix, attentes, projets, rapport au savoir et sa stabilité dans le temps, dynamique familiale.

VII.2.2.3. DIMENSIONS ET INDICATEURS DES VARIABLES INDÉPENDANTES

Parcours scolaire du sujet

- Parcours objectif : type de bac, note obtenues, redoublements éventuels,
- Parcours subjectif : sens attribué à ce parcours scolaire.

Projets du sujet

- Projet de formation (après la 1^e année, après le diplôme, en cas de redoublement),
- Projet professionnel,
- Antériorité du projet,
- L'application effective des projets.

Dynamique familiale

- Intervention dans la scolarité,
- Intervention dans le choix de discipline/filière,
- Accord ou opposition par rapport au choix d'orientation, à la poursuite d'études de l'étudiant.

Rapport au savoir

■ **Indicateurs du rapport à l'apprendre :**

- Qu'est-ce qu'apprendre pour le sujet,
- Sa représentation des savoirs appliqués/théoriques,
- Le sens des concepts pour le sujet (vision pointilliste, utilitariste ou quantitative du savoir),
- Le contrat didactique (compréhension des attentes enseignantes/étudiantes),
- La posture du sujet par rapport au savoir (relation affective ou identitaire au savoir),
- Les attitudes d'étude.

■ **Indicateurs du rapport à la discipline :**

- Choix monodisciplinaire/pluridisciplinaire,
- Antériorité du goût pour la discipline.

■ **Indicateurs du rapport à l'institution**

- Lieu de savoir,
- Lieu d'apprentissage,
- Lieu de rencontre.

VII.2.2.4. VARIABLES CONTRÔLÉES – NON CONTRÔLÉES

Variables contrôlées aussi bien sur l'échantillon IUT GEA et sur l'échantillon AES :

- Le cycle d'enseignement : tous sont étudiants.
- Le baccalauréat : tous sont titulaires.

Variables contrôlées pour appairer l'échantillon IUT GEA et l'échantillon AES :

- Niveau de diplômé préparé en T1, les 1^e année GEA sont appariés aux 1^e année AES, tout comme en T2. En T3, les diplômés de DUT en poursuite d'études sont appariés aux AES en L3.
- Mentions disciplinaires préparées : AES et GEA, équivalente.
- Genre (garçons GEA appariés aux garçons AES et filles GEA appariées aux filles AES). En raison des effets liés à la socialisation de genre, les filles développeraient un rapport au savoir plus orienté vers les apprentissages relationnels et affectifs que celui de leurs homologues masculins (Charlot, 1999 ; Courtinat, 2008).
- Le type de bac Celui-ci n'est pas sans lien avec le rapport au savoir développé par le sujet (Charlot, 1999). La mention au bac.
- Le milieu socioculturel d'appartenance du sujet (CSP, profession et niveau études parents). Celui-ci modulerait le rapport au savoir des adolescents (Charlot, 1999 ; Kalali, 2007).
- Années d'avances (en primaire et secondaire). Ils pourraient également témoigner d'un rapport au savoir différent, l'expérience d'un cursus scolaire accéléré modulant notamment les projets d'orientation (Lubinski, 2004).
- Redoublement (en primaire et secondaire)
- Parcours scolaire effectué ou non en France (en primaire et secondaire)
- Moment du choix d'orientation (primaire, secondaire, terminale – début, milieu, fin-)
- Démarches pour faire le choix : documentaire, rencontre de professionnels, amis, famille.
- Primo-inscription dans la formation actuelle après le bac ou non
- Présence d'autres formations envisagées dans les vœux de terminale, notamment la filière opposée : AES ayant postulé à un IUT appariés aux GEA ayant postulé à l'université.

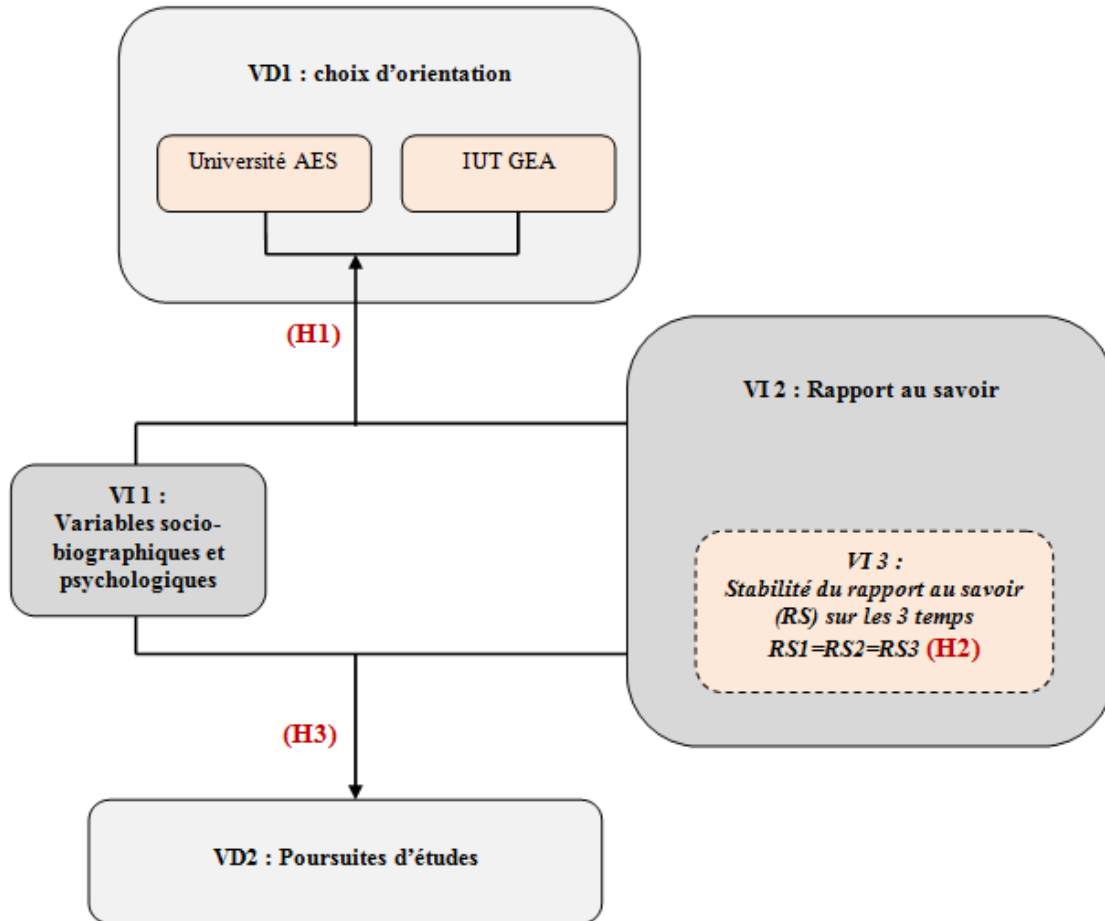
Variables non contrôlées sur lesquelles nous n'avons pas pu appairer l'échantillon IUT GEA et l'échantillon AES :

- Age : GEA et AES ont été appariés en fonction du niveau dans lequel ils sont inscrits plutôt qu'en fonction de l'âge ;
- Le redoublement : les étudiants en redoublement ne sont pas mis en évidence. On les considère juste en fonction du niveau dans lequel ils sont inscrits.
- La réorientation au cours de la 1^e, 2^e ou 3^e année : les étudiants en réorientation ne sont pas mis en évidence. On les considère juste en fonction du niveau dans lequel ils sont inscrits.
- La non poursuite d'études : les étudiants de DUT n'ayant pas poursuivi leurs études et exerçant une autre activité ne sont pas appariés.
- Stage : présent en GEA, absent en AES.

VII.2.3. HYPOTHÈSES OPÉRATIONNELLES

Le schéma présenté ci-dessous modélise le lien que nous supposons entre nos variables définies ci-dessus.

Figure 1. Modélisation de nos hypothèses



La figure 1 ci-dessus modélise notre hypothèse générale :

- la variable indépendante 1 (VI1) en interrelation avec la VI2 ont un effet sur la variable dépendante 1 (VD1) (H1) ;
- le rapport au savoir est stable dans le temps (H2) ;
- la VI1 en interrelation avec la VI2 ont un effet sur la VD2 (H3) ;

Il s'agit donc de tester l'effet de l'interrelation des variables socio-biographiques, des variables psychologiques et du rapport au savoir sur le choix d'orientation IUT GEA / université AES (H1). Nous testons ensuite la stabilité du rapport au savoir des étudiants d'IUT GEA et de l'université section AES dans le temps (H2) avant de vérifier l'effet du rapport au savoir (en interrelation avec les variables socio-biographiques et psychologiques) sur les poursuites d'étude (H3).

VII.2.3.1. EFFET DES VARIABLES SOCIO-BIOGRAPHIQUES ET DU RAPPORT AU SAVOIR SUR LE CHOIX D'ORIENTATION

HO1 : En T1, les choix d'orientation en IUT GEA ou à l'université section AES sont déterminés par l'interrelation de différences socio-biographiques et psychologiques et de différences de rapport au savoir.

HO1a : Le choix de l'IUT GEA est déterminé par un parcours scolaire de meilleure qualité que celui de leurs homologues de l'université section AES.

Les étudiants qui ont des années d'avances (en primaire et secondaire) et donc l'expérience d'un cursus scolaire accéléré auraient un rapport au savoir spécifique, ce qui pourrait moduler les projets d'orientation (Lubinski, 2004). Par ailleurs, le type de bac et la mention obtenue sont à mettre en lien avec le rapport au savoir développé par le sujet (Charlot, 1999) et influenceraient les choix. Un élève de bon niveau préparant un bac général envisage ainsi plus facilement des études longues ou sélectives : le facteur le plus déterminant de l'orientation post-bac est relatif au type de baccalauréat obtenu (Berthelot, 1989 ; Lemaire et Leseur, 2005).

HO1b : Le choix de l'IUT GEA est déterminé par une origine socioprofessionnelle supérieure à celle de leurs homologues de l'université section AES.

Nous savons que les étudiants des milieux les plus favorisés envisagent beaucoup plus facilement des formations sélectives telles que les IUT. De plus, le milieu socioculturel d'appartenance du sujet a un effet sur le rapport au savoir des sujets (Charlot, 1999 ; Kalali, 2007) et influence également les choix.

HO1c : Les raisons avancées par les étudiants de l'IUT GEA pour le choix de filière (IUT), de discipline (GEA) et de formation (IUT GEA) sont différentes de celles avancées par leurs homologues pour leur choix de filière (université), de discipline (AES) et de formation (Licence générale mention AES).

HO1d : Les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant à la « représentation des savoirs ».

HO1e : Les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant au « sens des concepts ».

HO1f : Les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant au « contrat didactique ».

HO1g : Les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant à leur « posture par rapport aux savoirs ».

HO1h : Les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant à leurs « attitudes d'études ».

HO1i : Les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant à leur « rapport à l'institution ».

VII.2.3.2. STABILITÉ DU RAPPORT AU SAVOIR DANS LE TEMPS

HO2 : Les différences de formes de rapport au savoir des étudiants d'IUT GEA et de l'université section AES sont stables dans le temps.

HO2a : En T2 et 3, la « représentation des savoirs » des étudiants d'IUT GEA et d'AES est stable par rapport au T1.

HO2b : En T2 et 3, le « sens des concepts » des étudiants d'IUT GEA et d'AES est stable par rapport au T1.

HO2c : En T2 et 3, le « contrat didactique » des étudiants d'IUT GEA et d'AES est stable par rapport au T1.

HO2d : En T2 et 3, la « posture par rapport aux savoirs » des étudiants d'IUT GEA et d'AES est stable par rapport au T1.

HO2e : En T2 et 3, les « attitudes d'études » des étudiants d'IUT GEA et d'AES est stable par rapport au T1.

HO2f : En T2 et 3, le « rapport à l'institution » des étudiants d'IUT GEA et d'AES est stable par rapport au T1.

VII.2.3.3. EFFET DES VARIABLES SOCIO-BIOGRAPHIQUES, PSYCHOLOGIQUES ET DU RAPPORT AU SAVOIR SUR LA POURSUITE D'ÉTUDES

Les poursuites d'études en T2 et T3 sont déterminées par des spécificités socio-biographiques et psychologiques en interrelation avec des formes de rapport au savoir particulières.

HO3 : les étudiants d'IUT ayant poursuivi leurs études ont des caractéristiques socio-biographiques et psychologiques ainsi qu'une forme de rapport au savoir différentes de ceux des étudiants d'AES.

HO3a : Les étudiants d'IUT qui poursuivent leurs études en 2^e puis 3^e année ont eu un parcours scolaire différent de celui des poursuivants d'AES.

HO3b : Les étudiants d'IUT qui poursuivent leurs études en 2^e puis 3^e année ont une origine socioprofessionnelle différente de celle des poursuivants d'AES.

HO3c : Les étudiants d'IUT qui poursuivent leurs études en 2^e puis 3^e année ont des projets d'études différents de ceux des poursuivants d'AES.

HO3d : Les étudiants d'IUT qui poursuivent leurs études en 2^e puis 3^e année ont des projets professionnels différents de ceux des poursuivants d'AES.

HO3e : Les étudiants d'IUT qui poursuivent leurs études en 2^e puis 3^e année ont une représentation des savoirs, un sens des concepts, un contrat didactique, une posture par rapport aux savoirs, des attitudes d'études et un rapport à l'institution différents de celui des poursuivants d'AES – voir HO2 -

HO3' : en T3, les diplômés d'IUT ayant poursuivi leurs études après le DUT ont des caractéristiques socio-biographiques et psychologiques différentes de ceux des non-poursuivants post-DUT.

HO3'a : En T3, les poursuivants post-DUT ont eu un parcours scolaire différent de celui des non poursuivants post-DUT.

HO3'b En T3, les poursuivants post-DUT ont une origine socioprofessionnelle différente des non poursuivants post-DUT.

Le dispositif de recherche ayant été circonscrit, nous allons à présent exposer la méthodologie adoptée, avec une présentation de notre étude longitudinale, des outils puis des techniques d'analyse. Nous terminerons enfin par la présentation de notre population.

VII.3.3. PROCÉDURE DE L'ÉTUDE LONGITUDINALE

L'étude longitudinale par questionnaire a été répétée trois fois, sur trois années universitaires consécutives : temps 1, 2 et 3.

Temps 1 : année universitaire 2006-2007

Les jours et heures de distribution des questionnaires ont été fixés sur la base des emplois du temps des étudiants.

Pour l'IUT GEA, ils ont été administrés en fin de TD, après accord préalable avec l'intervenant de cours, en novembre 2006.

Pour les AES, ils ont été administrés en fin de CM., après accord préalable avec l'intervenant de cours, en novembre 2006.

La durée de passation était de 15 minutes environ.

Temps 2 : année universitaire 2007-2008

Les jours et heures de distribution des questionnaires ont été fixés sur la base des emplois du temps des étudiants.

Pour l'IUT GEA, ils ont été administrés en fin de TD., après accord préalable avec l'intervenant de cours, en novembre 2007.

Pour les AES, ils ont été administrés en fin de CM., après accord préalable avec l'intervenant de cours, en novembre 2007.

La durée de passation était de 15 minutes environ.

Le recueil de ce temps 2 est marqué par des circonstances particulières : les mouvements de grève ayant perturbé le déroulement habituel des cours nous avons constaté de nombreuses absences d'étudiants, qui se répercutent donc sur le nombre de questionnaires recueillis.

Temps 3 : année universitaire 2008-2009

Nous avons décidé de transmettre les questionnaires du temps 3 par voie postale, et cela pour plusieurs raisons :

- Les diplômés de l'IUT GEA ayant achevé leur formation, seule la voie postale était envisageable.

- Concernant la filière AES, nous avons voulu maîtriser les possibles redoublements, abandons ou inscriptions en cours de Licence. Pour cette raison, nous ne voulions interroger que les étudiants de L3 ayant répondu au questionnaire lorsqu'ils étaient en L1. La voie postale apparaissait donc plus cohérente également.

L'envoi a été délibérément opéré à la fin de l'année universitaire, en mars 2009. Nous souhaitions ainsi saisir ce que les répondants avaient effectivement fait. Un envoi trop précoce aurait probablement donné des réponses trop déclaratives, avec les seules intentions des répondants. De cette façon, nous pensions également avoir des réponses plus précises concernant les anciens étudiants d'IUT, en termes de poursuites d'études mais aussi en termes d'insertion professionnelle.

Revenons à présent sur la construction du questionnaire, qui, outre les recherches bibliographiques, s'est basé sur des entretiens exploratoires.

VII.3. PRÉSENTATION DES OUTILS

Nous souhaitions élaborer un questionnaire prenant en compte tous les indicateurs de nos variables explicatives.

Concernant les variables objectives nous souhaitions surtout appréhender la catégorie socioprofessionnelle, le niveau d'étude des parents et le parcours scolaire antérieur. Pour se faire, nous nous sommes inspirés des approches sociologiques.

Pour les variables subjectives, nous voulions en premier lieu appréhender le sens attribué à ce parcours scolaire à travers les projets des sujets. Pour cela, nous nous sommes inspirés des approches vocationnelles.

Enfin, pour appréhender le rapport à l'apprendre, à la discipline et à l'institution ou encore la dynamique familiale, nous avons utilisé les travaux de Rey et *al.* (2005).

Pour compléter concrètement nos lectures, nous avons parcouru des forums d'orientation, dont nous avons mis un exemple en annexes (*cf.* annexe 4, p. 8), suivi de son analyse (*cf.* annexe 5, p. 11).

Pour finir, nous avons également souhaité mettre en place des entretiens exploratoires de type semi directif. Nous présentons ci-dessous notre démarche.

VII.3.1. ENTRETIENS EXPLORATOIRES

Afin de mieux connaître notre population et en vue de l'élaboration d'un questionnaire destiné à mieux comprendre le choix d'orientation des étudiants inscrits en première année à l'IUT ou à l'université ainsi que la poursuite d'étude massive après l'IUT, nous avons mené des entretiens exploratoires.

Ces entretiens ont été effectués auprès de Nadia et Laetitia, deux étudiantes inscrites en IUT GEA, à la fin de leur première année : nous souhaitions ainsi approcher les raisons de leur choix d'orientation, leur rapport au savoir et leur satisfaction par rapport à la filière et à la discipline choisie.

Nous avons donc créé une grille d'entretien semi directif (*cf.* annexe 6, p. 14). Cette dernière reprend les indicateurs repérés et présentés ci-dessus dans notre dispositif de recherche.

Nous avons pris rendez-vous avec deux étudiantes de l'IUT GEA et procédé pour chacune à un entretien enregistré, destiné par la suite à être retranscrit (*cf.* annexes 7, p.16 et 8, p. 25) et analysé.

Nous avons fait une analyse verticale de ces deux entretiens (*cf.* annexes 9, p.33 et 10, p.39) afin de dégager des indicateurs pour le questionnaire, à partir des dimensions utilisées. Les informations recueillies sont résumées en (*cf.* annexe 11, p. 45).

Les informations recueillies à partir des deux entretiens menés nous ont apporté des précisions complémentaires aux pistes envisagées. Par ailleurs, elles révèlent aussi des différences entre les deux étudiantes, notamment en matière de rapport au savoir.

Cela justifie d'autant plus l'utilisation d'une méthode quantitative, afin d'observer d'éventuelles régularités au sein du groupe IUT.

VII.3.2. MATÉRIEL UTILISÉ

Dans le cadre de cette étude longitudinale, nous souhaitons mettre en place une méthode quantitative par questionnaire. Pour cela, le pré – questionnaire a été construit sur la base des recherches bibliographiques effectuées et grâce aux entretiens semi directifs menés avec la population d'étude. Nous avons donc conçu un pré-questionnaire pour chaque catégorie d'étudiants (*cf.* annexes 12, p.47 et 13, p.55).

Pour chaque temps de l'étude, deux questionnaires sont prévus : l'un destiné aux étudiants d'IUT et l'autre aux étudiants d'AES. Ils sont volontairement identiques (« en miroir »), avec malgré tout une différenciation prenant en compte les caractéristiques propres des filières (IUT/université) et des disciplines (GEA/AES).

Dans la mesure où il s'agit d'une étude longitudinale, les questionnaires des temps 1, 2 et 3 ont été volontairement modifiés pour s'adapter aux évolutions des trois années. Toutefois, certaines catégories d'items sont présentes sur les trois temps, et notamment ceux renvoyant au rapport au savoir et aux projets.

Par ailleurs, nous avons mis en place un système d'identification anonyme, pour retrouver les sujets sur les trois temps : ils doivent indiquer les trois premières lettres de leur prénom et de celui de leur mère.

Nous avons donc construit six questionnaires (*cf.* annexes 14 à 19, p. 63 à 113). Nous avons conçu deux tableaux récapitulatifs recueillant tous les items interrogés, sur les trois temps de l'étude longitudinale. Le premier tableau (*cf.* annexe 20 p.114) renvoie aux dimensions du rapport au savoir, communes aux trois questionnaires : temps 1 (T1), temps 2 (T2) et temps 3 (T3). Le deuxième tableau (*cf.* annexe 21 p.120) aux autres variables (telles que le parcours antérieur, le choix d'orientation, les projets...) interrogées sur les trois temps, mais de façon différente. De cette façon, nous pourrions ici présenter les items spécifiques à chacun des questionnaires.

Pour présenter ici nos questionnaires et pour plus de lisibilité (notamment sur le plan longitudinal), nous avons conçu un tableau de synthèse, présentant les principaux items des différentes variables interrogées sur les trois temps (*cf.* tableau 14 ci-dessous) et un tableau présentant les variables spécifiquement interrogées sur l'un ou l'autre des temps (*cf.* tableau 15 ci-dessous).

Tableau 14. Dimensions interrogées sur les trois temps

	T1	T2	T3
RAPPORT AU SAVOIR			
<i>Items concernant l'apprendre</i>			
Qu'est-ce qu'apprendre pour le sujet ?	X	X	
<i>Items concernant la représentation des savoirs appliqués/théoriques</i>			
Attente par rapport à la filière :	X	X	X
Ce qui plaît au sujet dans sa formation	X	X	X
<i>Items concernant le sens des concepts (« désignation/signification »)</i>			
Vision utilitariste et quantitative du savoir	X	X	X
Vision pointilliste du savoir/prise de recul et accès à la problématisation	X	X	X
<i>Items concernant le contrat didactique</i>			
Attentes enseignantes	X	X	X
Ce que le sujet attend de ses enseignants	X	X	X
Ce que le sujet pense de la pédagogie de l'enseignant	X	X	X
<i>Items concernant la posture du sujet par rapport au savoir</i>			
Relation affective	X	X	X
Relation identitaire	X	X	X
<i>Items concernant les attitudes d'étude</i>			
Conduite par rapport aux cours	X	X	X
Conduite de préparation aux examens	X	X	X
Capacités à maîtriser dans les études	X	X	X
RAPPORT A L'INSTITUTION			
Lieu de savoir	X	X	X
Lieu d'apprentissage professionnel	X	X	X
Lieu de rencontre	X	X	X

Tableau 15. Variables spécifiques interrogées sur chacun des trois temps

	T1	T2	T3
Items socio-biographiques			
Sexe, âge, CSP des parents	X		
Renseignements en vue de l'étude longitudinale			
Numéro étudiant, mail, portable, adresse mail, n° portable et domicile	X		
Trois premières lettres de son prénom ; trois premières lettres du prénom de sa mère	X	X	X
Items parcours antérieur			
Parcours scolaire antérieur	X		
Retour sur la 1 ^e année et la 2 ^e année		X	X
Items sur le choix d'orientation			
Perception sur la difficulté du choix	X		
Filière comme premier choix	X		
Retour sur la 2 ^e année			X
Eléments entrés en compte dans le choix de filière (IUT ou université) :	X		
Retour sur le choix de filière en 2 ^e et 3 ^e année		X	X
Ce qui explique le choix disciplinaire (GEA ou AES)	X		
Retour sur le choix disciplinaire en 2 ^e année et en 3 ^e année		X	X
Ce qui explique le choix de formation (IUT GEA ou Licence AES):	X		
Retour sur le choix de formation en 2 ^e année et en 3 ^e année		X	X
Dynamique familiale en jeu dans le choix	X	X	
Démarches du sujet pour élaborer son choix	X		
Items concernant les projets des sujets			
Projets en début de 1 ^e année, en cours de 2 ^e année et en 3 ^e année	X	X	X

VII.4. TECHNIQUES D'ANALYSES DE DONNÉES

VII.4.1. SPSS

SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) est un logiciel utilisé pour l'analyse statistique. Nous avons d'abord opéré des « statistiques descriptives » :

- les fréquences nous ont permis de mettre en évidence les caractéristiques de notre population d'étude ;
- les tableaux croisés (avec khi deux) nous ont permis de dégager les spécificités de notre échantillon.

Ensuite, pour tester nos hypothèses, nous avons mené des comparaisons de moyennes selon la section (et le genre). Pour cela nous avons procédé à une analyse de variance à deux facteurs en utilisant le « modèle linéaire général univarié » (ANOVA). L'analyse de la variance permet d'étudier le comportement d'une variable à expliquer continue en fonction d'une ou plusieurs variables explicatives catégorielle.

Pour finir, afin de mettre en évidence des profils, nous avons mené des « analyses en composantes principales » (ACP). L'analyse en composantes principales est un « ensemble de méthodes permettant de procéder à des transformations linéaires d'un grand nombre de variables intercorrélées de manière à obtenir un nombre relativement limité de composantes non corrélées. Cette approche facilite l'analyse en regroupant les données en des ensembles plus petits et en permettant d'éliminer les problèmes de multicolinéarité entre les variables » (Vogt, 1993, p.177).

VII.4.2. ALCESTE

Suite à l'analyse menée via SPSS, et pour poursuivre l'exploitation transversale de nos données nous avons choisi une technique d'analyse des données textuelles informatisée grâce au logiciel « ALCESTE » (Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un Texte). Nous présentons ci-dessous les objectifs d'utilisation du logiciel Alceste (version 4.7 ; Reinert, 2003).

Objectifs d'utilisation d'Alceste

Ce logiciel permet de « réduire l'arbitraire de la description du corpus en mettant en évidence ses régularités et ses symétries cachées » (Thom, R, 1974, p.21). Il constitue donc un outil original d'aide à l'interprétation.

Dans l'objectif de déterminer comment s'organisent les éléments d'un texte, la méthodologie d'Alceste consiste d'après Reinert (1990) à mettre « l'accent sur les ressemblances et dissemblances du vocabulaire et rend compte de sa distribution dans les propositions qui constituent le texte étudié. (...) Il apporte notamment des indications sur le type de

vocabulaire le plus fréquemment utilisé, la cooccurrence de certains termes, la présence d'énoncés répétés (...) » (in Laterrasse, C, 2002, p. 120).

D'après Garric et Capdevielle-Mougnibas (2009), le logiciel Alceste permet, sur des données lexicales « de repérer la présence de différents ensembles d'énoncés (classes) qui se ressemblent du point de vue de la cooccurrence significative (Chi2) du vocabulaire qui les compose. Le logiciel établit ainsi une modélisation du corpus reconstruit en classes d'énoncés présentant un profil différent ». Alceste repose sur une démarche inductive : il catégorise d'abord les réponses des sujets en fonction de leur ressemblance grâce à une classification hiérarchique descendante (CHD) et en fonction de leur opposition grâce à une analyse factorielle des correspondances (AFC). Ce n'est que dans un deuxième temps qu'il cherche à définir une correspondance avec un individu ou des groupes d'individus caractérisés par certaines variables extra-textuelles.

Il est également possible, dans un second temps, de vérifier (à partir d'une analyse factorielle des correspondances) si ces catégories, homogènes du point de vue de leur vocabulaire, sont corrélées à certaines « variables illustratives » intéressantes pour le chercheur (variables dont le chercheur souhaite connaître le lien avec le type de discours utilisé ; ici la section des étudiants -AES/GEA- et certaines caractéristiques socio-biographiques).

D'après Aubert-Lotarski et Capdevielle-Mougnibas (2002), « le résultat de l'analyse est considéré comme une modélisation heuristique (...). Chaque classe de discours, ou « monde lexical », constitue un sujet épistémique synthétisant de manière homogène une part des discours d'un ou plusieurs sujets réels » (*op.cit.*, 2002, p.51).

Malgré tout, « ces résultats chiffrés doivent être entendus et pensés en termes d'indicateurs partiels et non de preuves d'une compréhension globale et absolue » (Marchand, 1998, p.136).

Par la suite, une fois les divers traitements effectués, le chercheur pourra donner du sens aux typologies ainsi révélées, en fonction du champ sémantique propre à chacune d'entre elles.

Utilisation d'Alceste sur nos données

Les données quantitatives recueillies à l'aide de notre questionnaire ont d'abord reçu un traitement SPSS (fréquences, tableaux croisés, analyses en composantes principales et analyses de variance). Comme nous l'avons dit plus haut, et dans le souci de mener une analyse transversale, nous avons formaté nos données SPSS afin de les rendre lisibles par le logiciel Alceste, grâce auquel nous avons mené des analyses multivariées sous forme de CHD : Classification Hiérarchique Descendante (Reinert, 1979 ; 1983).

L'objectif de ce type d'analyse est de construire des classes (ou profils-types) regroupant les sujets en fonction de la ressemblance de leur profil, sur l'ensemble des indicateurs utilisés en « variables actives ». Ces profils sont ensuite associés à des « variables illustratives ».

D'après De Léonardis et *al.* (2005), la technique consiste à répartir, dans un premier temps, l'ensemble des sujets et des variables en deux classes les plus contrastées possibles. Ces deux

profils initiaux se spécifient ensuite en plusieurs profils terminaux, jusqu'à ce qu'une partition supplémentaire ne soit statistiquement (Khi2) plus possible. L'analyse nous indique pour chaque trait le nombre d'occurrences de ce trait dans la population globale et une valeur du Khi2 (significative à $p < .05$) qui exprime le lien entre le trait particulier et sa présence dans la classe. Toutefois, chaque sujet ne présente évidemment pas l'ensemble des traits définissant la classe à laquelle il appartient ; il convient alors de raisonner davantage en termes de sujets « théorico-statistiques » ne correspondant pas forcément à des sujets « individuels » (De Léonardis et *al.*, *op.cit.*, p. 49).

Avant de revenir en détail sur les résultats de ces analyses spécifiques, nous présentons donc notre population d'étude.

VII.5. PRÉSENTATION DE LA POPULATION

Pour plus de facilités, nous avons souhaité interroger des étudiants toulousains :

- Pour la filière universitaire en AES, les étudiants étaient inscrits à l'université des Sciences Sociales (Toulouse 1).
- Les étudiants d'IUT GEA étaient inscrits à l'Université Paul Sabatier (Toulouse 3)

Tableau 16. Effectifs réels : questionnaires recueillis

	T1	T2	T3
GEA	147	93	35
AES	118	76	21
N	265	169	56

En temps 1 (T1), notre population est composée de 265 étudiants (N=265), avec 147 étudiants inscrits en première année d'IUT G.E.A., et 118 étudiants inscrits en première année de Licence AES à l'université, (*cf.* tableau 16 ci-dessus).

En temps 2 (T2), notre population est composée de 169 étudiants (N=169), avec 93 étudiants inscrits en deuxième année d'IUT G.E.A., et 76 étudiants inscrits en L2 de la section AES à l'université.

Enfin, en temps 3 (T3), notre population est composée de 35 étudiants diplômés du DUT GEA l'année précédente, et de 21 étudiants inscrits en L3 de la section AES à l'université. Notre population d'étude totale en T3 est composée de 56 étudiants (N = 56).

Tableau 17. Effectifs utilisables : « repérables » depuis le T1

	T1	T2	T3
GEA	147	58	19
AES	118	23	6
N	265	81	25

Toutefois, pour respecter les objectifs comparatifs de l'étude longitudinale, nous n'avons conservé que les étudiants du temps 2 « repérables » par rapport au T1 : ainsi, nous obtenons en fait une population totale de 81 étudiants (N=81), avec 58 étudiants inscrits en deuxième année d'IUT G.E.A., et 23 étudiants inscrits en L2 de la section AES à l'université, (cf. tableau 17 ci-dessus).

De la même façon, nous n'avons conservé que les étudiants du temps 3 « repérables » par rapport au T1 : nous obtenons ainsi une population totale de 25 étudiants (N=25), avec 19 étudiants diplômés du DUT GEA l'année précédente, et de 6 étudiants inscrits en L3 de la section AES à l'université.

La présentation générale de notre population étant faite, nous allons désormais présenter celle-ci sur la base des variables socio biographiques présentées ci-dessus.

CHAPITRE VIII. LES DÉTERMINANTS DU CHOIX D'ORIENTATION

En premier lieu, nous présenterons ci-dessous les tableaux de fréquences recueillis et les tableaux croisés nous permettant de caractériser l'échantillon du T1. Il s'agira d'explorer les variables suivantes : la catégorie socio professionnelle et le niveau d'étude des parents, le parcours scolaire objectif et subjectif, les raisons du choix d'orientation et le rapport au savoir.

En deuxième lieu, nous présenterons les analyses comparatives réalisées selon la section d'études afin de mettre en évidence des différences significatives entre nos deux populations du T1.

Troisièmement, pour affiner les dimensions mises en évidence et vérifier la présence de sous-dimensions constitutives du rapport au savoir, nous réaliserons des analyses en composantes principales. Les sous-dimensions dégagées nous permettront d'effectuer des analyses comparatives (selon la section) pour caractériser les spécificités de nos deux populations.

Enfin, en dernier lieu, à l'aide d'un traitement Alceste, nous élaborerons des profils types d'étudiants sur lesquels nous réaliserons des analyses comparatives, selon la section, afin de spécifier les différences au sein de l'échantillon du T1. Nous terminerons par une synthèse mettant en évidence les déterminants des choix d'orientation.

VIII.1. PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON DU T1

Nous avons procédé à l'analyse préliminaire de nos données en réalisant, via SPSS, des tableaux de fréquences. Cela nous permet ainsi d'appréhender la vraisemblance de nos données d'une part et de mieux cerner les caractéristiques socio-biographiques de notre population du T1. Pour affiner ces résultats statistiques et caractériser de manière significative les étudiants d'IUT et d'AES, nous présentons également les tableaux croisés pour lesquels les écarts sont significatifs.

VIII.1.1. CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON DU T1

VIII.1.1.1. SECTION D'ÉTUDE ET SEXE

Tableau 18. Fréquences : section d'étude et sexe

	Section d'étude
AES	44,5
GEA	55,5
	Sexe
Masculin	46
Féminin	54

En temps 1, nos deux groupes sont composés de 118 étudiants en AES, soit 44,5% de notre échantillon et 147 étudiants en GEA, soit 55,5% de notre échantillon, (cf. tableau 18 ci-dessus).

Par ailleurs, toute filière confondue, la répartition selon le sexe est relativement équitable avec 46% d'hommes et 54% de femmes.

Tableau 19. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs au sexe – T1

	% AES	% GEA	Khi deux	p
Homme	39	51.7	4.25	.04
Femme	61	48.3		

En T1, les femmes sont d'avantage représentées en AES (où elles représentent 61% des étudiants) qu'en GEA (48.3% des étudiants), (cf. tableau 19 ci-dessus).

Il semble donc que plus une filière est sélective moins elle recrute de filles

VIII.1.1.2. CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE ET NIVEAU D'ÉTUDE DES PARENTS

Tableau 20. Fréquences : niveau d'études et statut professionnel des parents

Niveau d'étude du père	
Collège	11,1
Lycée	8,2
Cap bep	18,4
Bac	12,7
Etudes supérieures	49,6
Statut professionnel du père	
Ouvrier	14,9
Employé	22,8
Cadre	39,9
Professions libérales	22,4
Niveau d'étude de la mère	
Collège	10,7
Lycée	10,2
Cap bep	16
Bac	18,4
Etudes supérieures	44,7
Statut professionnel de la mère	
Ouvrier	3
Employé	61,1
Cadre	20,7
Professions libérales	15,2

Pour plus de la moitié des étudiants (62,3%), le niveau d'étude du père est supérieur ou égal au baccalauréat, (cf. tableau 20 ci-dessus).

Pour 62,3% des étudiants, le père appartient aux catégories socio professionnelles « cadre » ou « professions libérales » et pour 37,7% d'entre eux aux catégories « employé » ou « ouvrier ».

Pour plus de la moitié des étudiants (63,1%), le niveau d'étude de la mère est supérieur ou égal au baccalauréat.

Le statut professionnel de la mère nous montre par ailleurs qu'elle appartient massivement à la catégorie socio professionnelle « employé » (61,1%) suivie des catégories socio professionnelles « cadre » ou « professions libérales » (35,7%).

Tableau 21. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs au niveau d'étude des parents – T1

	Pourcentage AES	Pourcentage GEA	Khi deux	p
Niveau d'étude du père T1				
Collège	13	9.6	4.25	.04
Lycée	13.9	3.7		
CAP BEP	16.7	19.9		
Bac	14.8	11		
Etudes sup	41.7	55.9		
Niveau d'étude mère T1				
Collège	13.9	8.1	12.68	.01
Lycée	16.7	5.1		
CAP BEP	12	19.1		
Bac	17.6	19.1		
Etudes sup	39.8	48.5		

En T1, que ce soit pour AES ou GEA, le niveau d'étude du père est majoritairement égal ou supérieur au bac avec des pourcentages respectifs de 56.5% et 66.9%, (*cf.* tableau 21 ci-dessus). C'est également le cas pour le niveau d'étude de la mère (avec des pourcentages respectifs de 57.4% et 67.6%). Ces résultats nous montrent cependant que le niveau d'étude du père et de la mère est à chaque fois supérieur pour les étudiants de GEA.

VIII.1.1.3. PARCOURS SCOLAIRE OBJECTIF

Tableau 22. Fréquences : années d'avance, redoublements et lieu du parcours scolaire

Années d'avance en primaire	
Oui	3,1
Non	96,9
Années d'avance en secondaire	
Oui	0,4
Non	99,6
Redoublements en primaire	
Oui	14,9
Non	85,1
Redoublements en secondaire	
Oui	25,6
Non	74,4
Parcours primaire effectué en France	
Oui	79,7
Non	20,3
Parcours secondaire en France	
Oui	80,5
Non	19,5

Toutes filières confondues, le nombre d'années d'avance en primaire ou secondaire est peu significatif. 14.9% des étudiants du T1 ont déjà redoublé en primaire; (*cf.* tableau 22 ci-dessus). 25.6% ont déjà redoublé en secondaire. Environ 20% des étudiants n'ont pas effectué leurs parcours primaire et secondaire en France.

Tableau 23. Fréquences : type de baccalauréat et mention

Bacs obtenus	
STT	27,3

ES	55,1
L	1,6
S	14,8
Pro	1,2
Mentions obtenues	
Passable	49,3
AB	36
B	12,9
TB	1,8

C'est le bac ES (55,1%) qui est le plus représenté, suivi du bac STT (27,3%). La majorité des étudiants (49,3%) a obtenu une mention passable. (cf. tableau 23 ci-dessus).

Tableau 24. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs au baccalauréat – T1

	Pourcentage AES	Pourcentage GEA	Khi deux	p
Série du bac				
STT	16.4	36.4	36.18	.00
ES	70.7	42.1		
L	3.4	.0		
S	6.9	21.4		
PRO	2,6	.0		
Mention au bac				
Passable	57.6	42.9	7.82	.05
AB	27.3	42.9		
B	12.1	13.5		
TB	3	.8		

Les différences les plus importantes entre nos deux populations portent sur les bacs STT, ES et S. En effet, le bac ES est largement représenté en AES (70,7%) et les autres séries sont plus anecdotiques alors qu'en GEA, on observe que le bac ES, même s'il est le plus représenté, est talonné par les bacs STT et S. Ce dernier, qui est aussi le plus prestigieux, a été obtenu par 21% de la population de GEA, soit 3 fois plus qu'en AES.

En ce qui concerne la mention au bac, on observe une surreprésentation de mentions passable en AES par rapport à GEA mais dans l'ensemble, AES et GEA obtiennent des mentions similaires (pour les mentions « passable » ou « AB » le cumul donne 84.9% pour AES et 85.8% pour GEA). 12.4% des étudiants d'AES ont eu une mention « B » ou « TB » contre 14.3% d'étudiants de GEA, (cf. tableau 24 ci-dessus).

VIII.1.1.4. PARCOURS SCOLAIRE SUBJECTIF

Jugement sur le parcours (primaire, collège, lycée)

Tableau 25. Fréquences : jugement sur le parcours scolaire

	Jugement sur parcours primaire
Insuffisant	1.1
Moyen	11.1
Bon	53.1
Excellent	34.7

Jugement sur parcours collège	
Insuffisant	1,9
Moyen	30,2
Bon	57,8
Excellent	10,1
Jugement sur parcours lycée	
Insuffisant	3,9
Moyen	49
Bon	43,2
Excellent	3,9
Au lycée, estime avoir été (Ont répondu « oui »)	
Travailleur	66,8
Attentif	84,5
Discipliné	81,8
Intéressé	86,3

Toutes filières confondues, les étudiants jugent en majorité (87.8%) qu'ils ont eu un bon parcours primaire, (cf. tableau 25 ci-dessus). Ils jugent en majorité (67.9%) qu'ils ont eu un bon parcours au collège.

Concernant le parcours au lycée, ils le jugent majoritairement « insuffisant » à « moyen » (52.9%). Les étudiants, estiment massivement avoir été travailleurs, attentifs, disciplinés ou encore intéressés.

Jugement sur les raisons du redoublement

Tableau 26. Fréquences : raisons du redoublement pendant le parcours scolaire

Raisons principales du redoublement (ont répondu « oui »)	
Résultats insuffisants	39,4
Manque de travail	30,3
Manque de motivation	29,3
Pour obtenir de meilleurs résultats	20,2
Pour se réorienter	13,1
Problèmes familiaux	11,1
Manque d'organisation	9,1
Raisons de santé	3

La principale raison invoquée par les étudiants pour expliquer le redoublement renvoie aux résultats insuffisants (39,4%) ; (cf. tableau 26 ci-dessus). Le manque de travail est la deuxième raison invoquée (30,3%). Viennent ensuite : le manque de motivation (29,3%) et le souhait d'obtenir de meilleurs résultats (20,2%).

Tableau 27. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs aux raisons du redoublement pendant le parcours scolaire

	Pourcentage AES	Pourcentage GEA	Khi deux	p
Redoublement pour se réorienter				
Oui	2.4	20.7	7.01	.01
Non	97.6	79.3		
Redoublement par manque de travail				
Oui	41.5	22.4	4.13	.04
Non	58.5	77.6		

20.7% des étudiants de GEA qui ont redoublé pendant leur parcours scolaire l'ont fait pour se réorienter (contre seulement 2.4% des étudiants d'AES). Ils ne sont que 22.4% à l'avoir fait par manque de travail contre 41.5% pour les étudiants d'AES (*cf.* tableau 27 ci-dessus).

Disciplines préférées et moment d'appréciation

Tableau 28. Fréquences : disciplines préférées pendant le parcours scolaire et moment d'appréciation

Disciplines préférées	
Maths	22,6
Histoire géo	20
Sport	11,7
Langues	10,2
Economie	9,4
Français	9,1
Moment d'appréciation	
Primaire	44,2
Collège	26,7
Lycée	29,1

Toutes filières confondues, en ce qui concerne les disciplines préférées par les étudiants pendant leur parcours scolaire, nous trouvons d'abord les mathématiques (22.6%); (*cf.* tableau 28 ci-dessus). Vient ensuite l'histoire géographique (20%). L'économie ne regroupe que 9.4% des préférences.

Majoritairement, ils ont commencé à apprécier ces disciplines dès le primaire (44.2%).

Tableau 29. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs aux raisons avancées pour l'appréciation d'une discipline – T1

	Pourcentage AES	Pourcentage GEA	Khi deux	p
grâce à un enseignant T1				
Oui	55.9	36.4	10.9	.00
Non	43.1	63.6		
car avait de bons résultats T1				
Oui	44	59.4	6.15	.03
Non	56	40.6		
car il n'était pas nécessaire de travailler beaucoup T1				
Oui	13.8	24.6	4.74	.03
Non	86.2	75.4		

Nos deux populations diffèrent quant aux raisons pour lesquelles ils disent apprécier une discipline. Les étudiants de GEA disent avoir apprécié une discipline car ils obtenaient de bons résultats, alors que les étudiants d'AES mettent en avant la bonne relation avec l'enseignant (*cf.* tableau 29 ci-dessus). Tous sont cependant d'accord pour dire que la faible quantité de travail à fournir dans cette discipline aimée est indépendante de leur attrait pour celle-ci.

Disciplines les moins aimées et moment du jugement

Tableau 30. Fréquences : disciplines les moins aimées pendant le parcours scolaire et moment de la dépréciation

Discipline la moins aimée	
Maths	24,9
Français	18,1
Physique chimie	17
Langues	15,5
Histoire géo	9,4
Moment de la dépréciation	
Primaire	17,8
Collège	57,7
Lycée	24,5

Toutes filières confondues, en ce qui concerne les disciplines les moins appréciées par les étudiants, nous trouvons majoritairement les mathématiques (24.9%) ; (cf. tableau 30 ci-dessus). Ici par contre, c'est à partir du collège qu'ils ont majoritairement commencé à déprécier ces disciplines (57.7%).

VIII.1.1.5. CHOIX D'ORIENTATION

Tableau 31. Fréquences : estimation de la difficulté du choix d'orientation et moment du choix

Jugement sur la difficulté du choix d'orientation	
Très difficile	11,5
Difficile	18,7
Assez difficile	37
Assez facile	20,2
Facile	8,8
Très facile	3,8
Moment du choix d'orientation (ont répondu « oui »)	
Primaire	0
Secondaire	9,6
Terminale	80,8
Période si choix en terminale	
Début d'année	8
Milieu d'année	22
Fin d'année	46,8
Autre	23,2

Jugement sur la difficulté du choix d'orientation

Toutes filières confondues, les étudiants déclarent majoritairement avoir eu des difficultés à faire un choix d'orientation (67,2%); (cf. tableau 31 ci-dessus).

Moment du choix d'orientation

La majorité des étudiants déclare avoir fait leur choix d'orientation durant l'année de Terminale (80,8%).

Période si choix en terminale

Parmi ceux qui ont fait leur choix d'orientation en terminale, les étudiants l'ont majoritairement effectué en milieu ou en fin d'année (68,8%).

Choix actuel et possibilités alternatives

Tableau 32. Fréquences : choix d'orientation actuel et possibilités alternatives envisagées

Choix actuel premier choix	
oui	63,7
non	36,3
A postulé dans même structure pour autre discipline	
oui	14,9
non	85,1
A postulé pour (a répondu « oui »)	
BTS	22,5
IUT ou Université	19,8
Prépa	9,2

Toutes filières confondues, pour 63.7% des étudiants, le choix d'étude actuel correspond au premier choix d'orientation ; cela sous-tend que ce n'est pas le cas pour 36.3%, (*cf.* tableau 32 ci-dessus).

Majoritairement, les étudiants n'ont pas postulé dans une même structure (ou filière) mais pour une autre discipline (85,1%). Toutes filières confondues, ils n'ont en majorité pas postulé pour un BTS, une prépa ou l'IUT ou l'université.

Tableau 33. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs au choix d'orientation – T1

	Pourcentage AES	Pourcentage GEA	Khi deux	p
Formation actuelle premier choix T1				
Oui	54.2	71.5	8.4	.00
Non	45.8	28.5		
A postulé dans même structure pour autre discipline T1				
Oui	5.9	22.2	13.58	.00
Non	94.1	77.8		
A postulé pour une prépa T1				
Oui	5.1	12.5	4.29	.04
Non	94.9	87.5		
Amis ont parlé de la formation T1				
Oui	42.6	55.9	4.51	.03
Non	57.4	44.1		

En T1, pour 71.5% des étudiants de GEA, la formation actuelle correspond à leur premier choix d'orientation alors que ce n'est le cas que pour 54.2% des étudiants d'AES, (*cf.* tableau 33 ci-dessus). De plus, ils déclarent majoritairement ne pas avoir postulé dans une même structure pour une autre discipline lors de leur choix d'orientation. Par ailleurs, 12.5% des étudiants de GEA disent avoir postulé pour une prépa lors de leur choix d'orientation alors que ce n'est le cas que pour 5.1% des étudiants d'AES.

Enfin, 55.9% des étudiants de GEA disent que des amis leur ont parlé de la formation qu'ils suivent actuellement pendant leur choix d'orientation contre 42.6% des étudiants d'AES.

Ressources utilisées :

Tableau 34. Fréquences : ressources utilisées pour élaborer le choix d'orientation

Recherche documentaire pour faire le choix	
oui	67,3
non	32,7

Lieux des recherches documentaires (ont répondu « oui »)	
SCUIO	18,1
BU	17,7
ONISEP	25
Rencontre de professionnels pour faire le choix	
oui	35,4
non	64,6
Lieux de rencontre avec des professionnels (ont répondu « oui »)	
SCUIO	3,1
CIO	21,5
Des amis ont parlé de la formation	
oui	50
non	50
La famille a parlé de la formation	
oui	17,7
non	82,3

En ce qui concerne les ressources qu'ils ont utilisé pour faire leur choix, les résultats nous montrent qu'ils ont majoritairement fait des recherches documentaires (67,3%) ; (cf. tableau 34 ci-dessus). Parmi les étudiants ayant effectué des recherches documentaires, c'est majoritairement à l'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions (ONISEP) qu'ils se sont rendus (25%).

Toujours concernant les ressources qu'ils ont utilisées pour faire leur choix, les résultats nous montrent qu'ils n'ont en majorité pas rencontré de professionnels (64,6%).

Les étudiants ayant rencontrés des professionnels se sont rendus majoritairement en Centre d'Information et d'Orientation (CIO) et très peu en Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation (SCUIO).

Pour 50% des étudiants, des amis leur ont parlé de leur formation actuelle durant leur choix d'orientation. Pour 17,7% des étudiants, leur famille leur a parlé de leur formation actuelle durant leur choix d'orientation.

SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DIFFÉRENTES ENTRE GEA ET AES - T1

En T1 concernant le genre, les femmes sont davantage représentées en AES qu'en GEA. Il semble donc que plus une filière est sélective moins elle recrute de filles. Que ce soit pour AES ou GEA, le niveau d'étude des parents est majoritairement égal ou supérieur au bac. Ces résultats nous montrent cependant que le niveau d'étude du père et de la mère est à chaque fois supérieur pour les étudiants de GEA.

En ce qui concerne le parcours objectif en T1, on voit que les différences les plus importantes entre nos deux populations portent sur les bacs STT, ES et S. En effet, le bac ES est largement représenté en AES et les autres séries sont plus anecdotiques alors qu'en GEA, on observe que le bac ES, même s'il est le plus représenté, est talonné par les bacs STT et S. Ce dernier, qui est aussi le plus prestigieux, a été obtenu par 21% de la population de GEA, soit 3 fois plus qu'en AES. Pour ce qui est de la mention au bac, on observe une surreprésentation de mentions passable en AES par rapport à GEA et les mentions TB sont

plus présentes chez les GEA. Mais dans l'ensemble, AES et GEA obtiennent des mentions similaires.

En ce qui concerne le parcours subjectif en T1, et plus précisément le jugement du parcours antérieur, les étudiants de GEA qui ont redoublé pendant leur parcours scolaire l'ont principalement fait pour se réorienter alors que pour les AES, c'est surtout par manque de travail. Pour ce qui est des raisons pour lesquelles les étudiants ont préféré une discipline pendant leur parcours scolaire, les GEA mettent l'accent sur les bons résultats obtenus, et les AES sur la bonne relation avec l'enseignant.

Concernant le choix d'orientation en T1, on apprend que pour la majorité des étudiants de GEA, la formation actuelle correspond à leur premier choix d'orientation alors que ce n'est le cas que pour 54.2% des étudiants d'AES. De plus, les étudiants de GEA ont plus souvent postulé pour une prépa lors de leur choix d'orientation que les AES.

VIII.2. ANALYSES COMPARATIVES SELON LA SECTION D'ÉTUDE – T1

Pour mieux appréhender ce qui différencie nos deux catégories d'étudiants en temps 1, nous avons procédé à des analyses comparatives AES *versus* GEA grâce au logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Plus précisément, nous avons donc réalisé des « analyses de variance univariée » (ANOVA). Les réponses des sujets se situent sur une échelle allant de 1 à 4 (« total désaccord », « désaccord », « accord », « total accord ». Nous utilisons donc les moyennes recueillies sur ces échelles afin d'élaborer nos interprétations. Toute moyenne égale ou supérieure à trois est considérée comme exprimant un accord avec l'item, toute moyenne inférieure à trois comme un désaccord. Le seuil de signification a été fixé à .05.

Nous avons présenté nos résultats autour des 5 thèmes explicatifs que nous avons souhaité tester dans notre étude : le parcours scolaire du sujet, les déterminants de son choix d'orientation et la dynamique familiale, le rapport à l'apprendre et le rapport à l'institution.

Pour chacun des thèmes évoqués ci dessus, nous présentons les résultats en trois temps :

- Les éléments que nos deux catégories d'étudiants ont en commun, afin de mettre en évidence ce qui peut caractériser notre population totale. Afin de ne pas alourdir la présentation, les tableaux des analyses comparatives sont placés en annexe (*cf.* annexe 22, p.127).
- Les différences significatives entre nos deux catégories d'étudiants avec un consensus de réponse (les tableaux des résultats significatifs se trouvent au début de chaque thème évoqué).
- Les différences significatives entre nos deux catégories d'étudiants avec des réponses marquant une opposition (les tableaux des résultats significatifs se trouvent au début de chaque thème évoqué).

VIII.2.1. PARCOURS SCOLAIRE DU SUJET, DYNAMIQUE FAMILIALE**Tableau 35. Analyses comparatives T1. Parcours scolaire du sujet, dynamique familiale et redoublement**

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Parcours scolaire						
Comment jugez-vous votre parcours scolaire au lycée	2,37	.66	2,55	.60	5,23	.02
Au lycée vous étiez un élève travailleur	2.58	.81	2,81	.76	5,49	.02
Dynamique familiale						
Vos parents vous ont encouragé à vous inscrire en IUT GEA/en AES	2.17	.8	2,61	.9	16.07	.00
L'un des membres de votre famille a suivi une formation équivalente à celle proposée en IUT GEA/AES	1.59	.73	1.84	1	4.76	.03
Vos parents s'attendent à ce que vous obteniez votre DUT/L3 AES sans difficultés	2.32	.77	2,72	.76	16.61	.00
Vos parents sont fiers que vous ayez intégré l'IUT GEA/la filière AES	2,61	.69	2,87	.72	7.89	.00

VIII.2.1.1. PARCOURS SCOLAIRE

AES et GEA jugent « bon » leur parcours à l'école primaire et moyen leur parcours au collège (cf. annexe 22 p.127).

AES et GEA jugent que leur parcours au lycée a été moyen et ils ne se considéraient pas au lycée comme des élèves travailleurs, surtout les AES (cf. tableau 35 ci-dessus).

VIII.2.1.2. DYNAMIQUE FAMILIALE

La dynamique familiale renvoie à l'éventuelle intervention familiale dans le choix de discipline/filière. Elle renvoie aussi à son accord ou son opposition par rapport au choix de l'étudiant.

Tous les étudiants interrogés estiment que leurs parents ne pensent pas qu'ils vont devoir fournir beaucoup de travail pour obtenir leur diplôme. Selon eux, ils ne pensent pas non plus que l'obtention du diplôme préparé est suffisante pour entrer sur le marché du travail (cf. annexe 22 p.127).

Toutefois, AES et GEA n'ont pas été encouragés par leurs parents pour s'inscrire dans leur formation et aucun membre de la famille n'a suivi une formation équivalente, (cf. tableau 35 ci-dessus). Leurs parents ne pensent pas que l'obtention des années de leurs enfants se fera sans difficulté et ils ne sont selon pas fiers de leur intégration dans leur formation. A chaque fois, c'est pour la cas pour les AES.

VIII.2.2. CHOIX D'ORIENTATION, CHOIX DE FILIÈRE, CHOIX DISCIPLINAIRE, CHOIX DE FORMATION**Tableau 36. Analyses comparatives T1. Choix d'orientation, choix de « filière » et choix « disciplinaire ».**

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Jugement sur la difficulté du choix d'orientation						

Jugement sur la difficulté du choix d'orientation	2,88	1,11	3,24	1,32	5,38	.02
Raisons avancées pour le choix de « filière »						
Pour éviter d'autres types de formations	1.94	.86	2.94	.95	78.14	.00
Pour travailler après l'obtention du diplôme	2,25	.9	2	.9	4.99	.03
Pour poursuivre des études après le diplôme et repousser ainsi le moment de votre insertion professionnelle	2,05	.87	2,46	.92	12.8	.00
Pour poursuivre vos études tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi	2.59	.88	3.31	.73	51.14	.00
Pour l'encadrement	1.93	.79	3.22	.66	203.7	.00
Pour poursuivre leurs études après l'obtention du diplôme	2.65	.88	3.41	.69	61.38	.00
Raisons avancées pour le choix « disciplinaire »						
Choix de la discipline (AES ou GEA) pour la multiplicité des matières enseignées	3.13	.88	2,82	.77	9.14	.00

VIII.2.2.1. CHOIX D'ORIENTATION

On observe une différence significative concernant le choix d'orientation : les AES l'ont jugé « difficile » alors que les GEA l'ont trouvé « assez difficile » (*cf.* tableau 36 ci-dessus).

VIII.2.2.2. RAISONS AVANCÉES POUR LE CHOIX DE « FILIÈRE »

AES et GEA n'ont pas choisi leur filière pour l'ambiance qu'on y trouve ou parce que la formation proposée par leur filière n'existe pas dans une autre (*cf.* annexe 22 p.127).

AES et GEA n'ont pas choisi leur filière pour éviter d'autres types de formation ni pour poursuivre des études après le diplôme et repousser ainsi le moment de l'insertion professionnelle et c'est surtout vrai pour les AES, (*cf.* tableau 36 ci-dessus). De plus les deux groupes n'ont pas choisi leur filière pour travailler après obtention du diplôme mais c'est d'autant plus le cas pour les GEA.

Nous observons des différences significatives dans le choix de filière entre les deux groupes. Les AES n'ont pas choisi leur filière pour poursuivre leurs études après l'obtention du diplôme alors que c'est le cas pour les GEA. En revanche, ces derniers ont choisi leur filière pour poursuivre leurs études tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi mais aussi pour l'encadrement procuré alors que ce n'est pas le cas pour les étudiants d'AES.

VIII.2.2.3. RAISONS AVANCÉES POUR LE CHOIX « DISCIPLINAIRE »

AES et GEA ne semblent pas avoir fait un choix « monodisciplinaire » : ils n'ont pas fait leur choix de filière pour une discipline en particulier (*cf.* annexe 22 p.127).

Les étudiants de l'université ont choisi leur discipline (AES) pour la multiplicité des matières enseignées alors que ce n'est pas le cas pour les étudiants d'IUT GEA, (cf. tableau 36 ci-dessus).

VIII.2.2.4. RAISONS AVANCÉES POUR LE CHOIX DE « FORMATION »

Tableau 37. Analyses comparatives T1. Raisons du choix de « formation »

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Raisons du choix de « formation »						
Pour rompre avec les disciplines étudiées jusqu'à là	1.84	.85	2,12	.86	6.44	.01
Suite à l'influence d'une personne	1.74	.81	2,08	1,01	8.05	.00
Pour les avantages socio économiques apportés par un diplôme du supérieur	2.56	.76	2,81	.68	7.46	.01
Selon les professions auxquelles cette dernière donne accès	2,70	.74	2,97	.77	8.02	.00
Selon le statut social apporté par une profession accessible par un diplôme de cette formation	2,48	.74	2,73	.67	8.09	.00
En pensant que le diplôme délivré est valorisé sur le marché du travail	2,31	.7	2,93	.66	53.18	.00
Suite aux encouragements de leur famille	1.99	.81	2,36	.96	10.33	.00
En fonction des débouchés professionnels offerts	2,66	.75	3.15	.61	33.2	.00
Pour les bénéfices apportés par la poursuite d'études supérieures	2.77	.69	3.24	.59	33.75	.00

Les étudiants interrogés n'ont pas choisi leur formation car elle est en continuité avec la série du bac obtenu ou en raison de leur réussite antérieure dans la discipline. D'ailleurs, ce n'est pas par intérêt pour le contenu de la discipline qu'ils ont fait leur choix. Enfin, ils n'ont pas choisi leur formation car elle existait dans leur région.

Par ailleurs les réponses de tous les étudiants indiquent qu'ils n'ont pas fait leur choix en raison de leurs compétences dans le domaine ou en raison des actes professionnels qu'ils feraient grâce à l'exercice d'une profession accessible par le diplôme préparé. (cf. annexe 22 p.127).

De manière significative, GEA et AES n'ont pas choisi leur formation :

- pour rompre avec les disciplines étudiées jusqu'à là,
- suite à l'influence d'une personne ou aux encouragements de leur famille,
- selon les professions auxquelles cette dernière donne accès ou en pensant que le diplôme délivré est valorisé sur le marché du travail,
- pour les avantages socio économiques apportés par un diplôme du supérieur ou selon le statut social apporté par une profession accessible par un diplôme de cette formation.

Mais à chaque fois, c'est surtout le cas des AES.

En revanche, seuls les GEA ont choisi leur formation en fonction des débouchés professionnels offerts et pour les bénéfices apportés par la poursuite d'études supérieures (cf. tableau 37 ci-dessus).

VIII.2.3. RAPPORT AU SAVOIR

VIII.2.3.1. INDICATEURS DU RAPPORT À L'APPRENDRE

Tableau 38. Analyses comparatives T1. Indicateurs du rapport à l'apprendre

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Représentation des savoirs appliqués/théoriques						
Vous attendez un savoir pour le plaisir	2,72	.82	2,42	.81	8.34	.00
Vous aimez apprendre des théories	2,69	.75	2,35	.79	12.41	.00
Vous aimez apprendre des techniques	2,76	.64	3,03	.58	13.15	.00
Vous aimez apprendre à utiliser des outils	2,7	.74	3,13	.57	28.66	.00

- **Qu'est-ce qu'apprendre :**

Tous les étudiants interrogés estiment que l'on peut apprendre en écoutant un cours ou en lisant. En revanche, pour eux, on ne peut pas apprendre en regardant la télévision ou en apprenant ses cours par cœur (cf. annexe 22 p.127).

- **Apprendre c'est :**

Tous les étudiants interrogés estiment qu'apprendre revient à accumuler des connaissances et à s'insérer dans la société. En revanche, apprendre ce n'est pas se transformer (cf. annexe 22 p.127).

- **Représentation des savoirs appliqués/théoriques :**

Tous les étudiants interrogés attendent de la filière un savoir utile (cf. annexe 22 p.127).

De manière significative, AES et GEA n'attendent pas de leur filière un savoir pour le plaisir et n'aiment pas apprendre des théories (cf. tableau 38 ci-dessus). C'est d'autant plus vrai pour les GEA. Dans leur filière, les GEA aiment apprendre des techniques et apprendre à utiliser des outils alors que ce n'est pas le cas des AES.

- **le sens des concepts pour le sujet (vision pointilliste, utilitariste ou quantitative du savoir),**

Tableau 39. Analyses comparatives T1. Indicateurs du rapport à l'apprendre : sens des concepts

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Sens des concepts : vision pointilliste						
Un cours reste intéressant même si beaucoup de questions restent sans réponse	2,35	.72	2,11	.69	6.93	.01
Vous acceptez que l'enseignant n'explique pas tout	2,29	.77	1.96	.8	10.7	.00

Ne pas tout comprendre vous gêne	2,96	.81	3.24	.73	8.26	.00
Vous préférez aborder chaque partie d'un sujet ou d'un problème dans l'ordre, en les traitant une à la fois	2,7	.7	3.04	.59	17.79	.00

Tous les étudiants interrogés sont en désaccord avec les items suivants :

- Les parties conclusives du cours sont pour vous plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit
- Vous essayez souvent de relier des idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines
- Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées
- Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, vous ne savez plus quoi penser ni qui a raison
- L'intérêt de suivre un cours réside dans les liens que l'on peut établir avec d'autres cours
- Vous préférez les résultats fermes aux débats contradictoires
- Dans un cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard
- Vous vous rendez compte que les notions vues en cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent (*cf.* annexe 22 p.127).

De manière significative, pour AES et GEA, un cours ne reste pas intéressant quand beaucoup de leurs questions restent sans réponse (*cf.* tableau 39 ci-dessus). C'est d'autant plus vrai pour les AES. De plus, ils n'acceptent pas que l'enseignant n'explique pas tout mais cette fois, c'est encore plus le cas pour les GEA.

Dans l'étude, ne pas tout comprendre gêne les GEA. De plus, ils préfèrent aborder chaque partie d'un sujet ou d'un problème dans l'ordre, en les traitant une à la fois. Ce n'est pas le cas des AES.

Ces items montrent que tous les étudiants ont une vision pointilliste des savoirs, et c'est surtout le cas des étudiants de GEA.

Tableau 40. Analyses comparatives T1. Indicateurs du rapport à l'apprendre : sens des concepts (suite)

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Sens des concepts : vision utilitariste et quantitative						
Ce que vous apprenez ne sert à rien dans la pratique professionnelle	2,04	.61	1.89	.59	3.87	.05
Un cours doit tenir compte de la réalité de votre future profession	3.07	.73	3.27	.69	4.78	.03
L'intérêt de suivre un cours est justifié par l'utilisation concrète que vous en ferez après les études	2,69	.71	2,92	.65	7.38	.01
Ce que vous apprenez est parfois très abstrait par rapport à la pratique professionnelle	3.03	.67	2,82	.68	6.28	.01
Pour comprendre une notion abstraite développée en cours, vous avez besoin de la concrétiser	2,86	.73	3.08	.68	6.52	.01

Pour tous les étudiants interrogés, un cours intéressant est un cours où ils apprennent des choses différentes de ce qu'ils savaient déjà.

De plus, ils sont tous en désaccord avec les items suivants :

- Ce qui vous importe c'est de terminer au plus vite vos études pour vous accomplir dans la vie professionnelle ;
- Vous éprouvez des difficultés en cours car les professeurs ne font plus allusion à la vie courante mais travaillent dans un univers qui vous est totalement inconnu. (cf. annexe 22 p.127).

De manière significative, les AES et GEA estiment que ce qu'ils apprennent dans leur formation ne sert pas « à rien » dans la pratique professionnelle et qu'un cours doit tenir compte de la réalité de leur future profession et c'est d'avantage le cas pour les GEA (cf. tableau 40 ci-dessus).

Pour AES et GEA, l'intérêt de suivre un cours n'est pas justifié par l'utilisation concrète qu'ils en feront après leurs études, et c'est d'autant plus vrai pour les AES.

Les AES estiment que ce qu'ils apprennent dans leur formation est parfois très abstrait par rapport à la pratique professionnelle alors que ce n'est pas le cas pour les GEA. Pour comprendre une notion abstraite développée en cours, les GEA ont besoin de la concrétiser alors que ce n'est pas le cas des AES.

Cela indique que les GEA ont une vision très concrète et utilitariste des savoirs alors que les AES sont davantage dans une approche abstraite des savoirs.

VIII.2.3.2. LE « CONTRAT DIDACTIQUE »

Le « contrat didactique » (Rey et *al.*, *op.cit.*) renvoie à la compréhension mutuelle des attentes enseignantes et des attentes étudiantes. Le contrat didactique va alors être ou pas rempli.

Tableau 41. Analyses comparatives T1. Indicateurs du contrat didactique

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Contrat didactique						
Ce que les enseignants attendent de vous est formulé très clairement	2.15	.64	2,37	.76	5.85	.02
Ce que les enseignants attendent de vous ne correspond pas à du travail concret et applicable professionnellement	2.73	.66	2,52	.67	5.97	.01
Vous attendez de vos enseignants des exercices d'application par rapport aux cours	3.08	.49	3.25	.56	6.13	.01
En général, l'enseignant semble compliquer inutilement les choses	2.57	.73	2,93	.76	14.13	.00
Le vocabulaire utilisé par l'enseignant vous pose problème.	2.35	.71	2,59	.82	5.49	.02
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.	2,64	.63	2,45	.73	4.63	.03
Vous attendez de vos enseignants qu'ils vous éclairent sur votre pratique	2.6	.76	3.28	.55	68.78	.00

professionnelle future

Vous attendez de vos enseignants des conseils pratiques pour l'exercice de votre métier	2.68	.71	3.21	.65	38.56	.00
--	-------------	------------	-------------	------------	--------------	------------

Pour tous les étudiants interrogés, il n'est pas nécessaire qu'on leur dise comment étudier et ils pensent que l'enseignant précise assez clairement ses attentes. Ces attentes enseignantes leur paraissent utiles dans le cadre de la formation choisie.

De plus, ils attendent tous de leurs enseignants des raisonnements qui les poussent à réfléchir. Cependant, globalement, ils estiment tous que les cours ne correspondent pas à leurs attentes. (cf. annexe 22 p.127).

De manière significative, les AES et GEA estiment que ce que les enseignants attendent d'eux n'est pas formulé très clairement. Cependant, ils ne semblent pas compliquer inutilement les choses et le vocabulaire qu'ils emploient ne leur pose pas de problème (cf. tableau 41 ci-dessus). A chaque fois, c'est d'autant plus vrai pour les AES.

De plus, ils estiment que ce que les enseignants attendent d'eux correspond à du travail concret et applicable professionnellement, ils attendent de leurs enseignants des exercices d'application par rapport aux cours. Cependant la manière dont l'enseignant donne son cours ne permet pas d'anticiper ses attentes pour l'examen. A chaque fois, c'est d'avantage vrai pour les GEA.

Pour finir, les GEA attendent de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future, ainsi que des conseils pratiques pour l'exercice de leur futur métier alors que ce n'est pas le cas des AES.

VIII.2.3.3. LA POSTURE DU SUJET PAR RAPPORT AU SAVOIR

La posture du sujet par rapport au savoir renvoie au type de relation qu'il entretient avec le savoir et notamment une relation affective ou identitaire au savoir.

Tableau 42. Analyses comparatives T1. Posture par rapport au savoir

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Posture « affective » par rapport au savoir						
Si vous n'aimez pas un enseignant vous avez des difficultés à apprendre le cours	2,65	.71	2,89	.78	6.27	.01
Si vous n'aimez pas un enseignant vous éprouvez des difficultés à vous intéresser au cours	2.74	.77	3.04	.76	9.23	.00
Vous avez des difficultés à vous motiver pour venir en cours	2,77	.78	3.01	.88	4.81	.03
Vous êtes proche des enseignants	1.74	.63	2,23	.70	32.53	.00
Vous êtes proche des personnels administratifs	1.59	.59	1.95	.7	18.13	.00
Pour comprendre un cours, mieux vaut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant	2.49	.7	2,67	.7	3.89	.05
Quand vous ne comprenez pas tout dans un cours, vous vous sentez mal à l'aise	2.64	.71	2,86	.76	5.42	.02

En général, vous n'aimez pas les matières enseignées par un professeur que vous n'appréciez pas	2.64	.81	2,88	.80	5.31	.02
Vous êtes contrôlé sur votre présence en cours	2.36	.8	3.21	.52	103.3	.00
Posture « identitaire » par rapport au savoir						
Lorsque vous n'êtes pas d'accord avec l'enseignant vous le faites savoir	2.13	.72	2,34	.77	4.65	.03
Lorsqu'un enseignant formule une idée contraire à vos convictions, vous vous braquez	1.96	.68	2,21	.82	6.18	.01

Tous les étudiants interrogés disent que s'ils n'aiment pas un enseignant, ils n'éprouvent pas pour autant de difficultés à s'intéresser au cours. Globalement, ils ne regrettent pas de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle qu'ils l'ont connue dans le secondaire. Ils constatent cependant les professeurs ne s'attardent pas sur des points pour lesquels certains étudiants éprouvent des difficultés. (cf. annexe 22 p.127).

De manière significative, s'ils n'aiment pas un enseignant, ils n'éprouvent pas pour autant de difficultés à apprendre le cours et c'est surtout le cas pour les AES (cf. tableau 42 ci-dessus).

En revanche, si les GEA n'aiment pas un enseignant, ils éprouvent des difficultés à s'intéresser au cours et ils ont des difficultés à se motiver pour venir en cours alors que ce n'est pas le cas des AES.

Dans leur formation AES et GEA ne s'estiment pas proches de leurs enseignants et des personnels administratifs et c'est encore plus vrai pour les AES.

Pour ce qui est de la compréhension des cours, AES et GEA ne pensent pas qu'il faut être d'accord avec un enseignant pour comprendre un cours. Ne pas tout comprendre ne les met pas pour autant mal à l'aise.

Enfin, ils peuvent aimer les matières enseignées par un enseignant qu'ils n'apprécient pas.

Dans tous les cas c'est d'autant plus vrai pour les AES.

Pour finir, dans leur formation les GEA sont contrôlés sur leur présence en cours alors que ce n'est pas le cas des AES.

Les étudiants de GEA semblent donc adopter plus souvent que les AES une posture affective par rapport aux savoirs et aux enseignants.

Tous les étudiants interrogés disent accepter les idées qui ne correspondent pas à leur point de vue sans pour autant dire à l'enseignant qu'ils ne sont pas d'accord avec lui (cf. annexe 22 p.127).

De manière significative, lorsqu'ils ne sont pas d'accord avec l'enseignant, AES et GEA ne le font pas savoir et lorsqu'un enseignant formule une idée contraire à leurs convictions, ils ne se braquent pas et c'est d'autant plus vrai pour les AES (cf. tableau 42 ci-dessus).

Les étudiants de GEA semblent donc adopter plus souvent que les AES une posture identitaire par rapport aux savoirs et aux enseignants.

VIII.2.3.4. LES ATTITUDES D'ÉTUDE

Tableau 43. Analyses comparatives T1. Attitudes d'études : conduite par rapport aux cours

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Conduite par rapport aux cours						
Lorsque vous appréciez un cours, vous participez	2.93	.81	3.24	.72	10	.00

Conduite par rapport aux cours :

Tous les étudiants interrogés disent ne pas manquer les cours qu'ils n'apprécient pas. Lorsqu'ils apprécient un cours, ils prennent des notes. Et s'ils ne l'apprécient pas, ils font tout de même des efforts pour le suivre (cf. annexe 22 p.127).

De manière significative, lorsqu'ils apprécient un cours, seuls les GEA participent, (cf. tableau 43 ci-dessus).

Conduite par rapport aux examens.

Tous les étudiants interrogés disent que pour préparer un examen ils ne rédigent pas un résumé fidèle du cours, ils ne réalisent pas des schémas à mémoriser, ils ne tentent pas d'assimiler tous les détails du cours, et ils ne restructurent pas le cours à leur façon et en le réécrivant. Pour autant, ils ne travaillent pas leurs cours qu'à l'approche des examens. En général, pour préparer leurs examens, ils relisent plusieurs fois ce qu'ils ont souligné d'important (cf. annexe 22 p.127).

Capacités à maîtriser dans ses études :

Tous les étudiants interrogés pensent qu'il est nécessaire d'être en mesure d'écrire de façon synthétique les grandes lignes du cours ou encore de réécrire avec leurs mots certaines parties du cours. En revanche, ils n'estiment pas nécessaire de dire la même chose en langage technique ou symbolique (cf. annexe 22 p.127).

VIII.2.4. RAPPORT À L'INSTITUTION

Tableau 44. Analyses comparatives T1. Rapport à l'institution

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Institution comme lieu de savoir. « Votre formation vous permettra de » :						
De mieux vous comprendre vous même	2,04	.7	2,37	.73	12.56	.00
De susciter un jeu de l'esprit	2,37	.66	2,55	.68	4.1	.04
D'acquérir des méthodes de travail	2,66	.78	2,94	.73	8.4	.00
De réussir facilement	2,13	.66	2,38	.73	8.36	.00
Institution comme lieu d'apprentissage. « Votre formation vous permettra de » :						
D'avoir une idée de la réalité de votre futur métier	2.22	.72	2,91	.66	61.3	.00
De préparer votre futur métier	2,59	.76	3.11	.55	40.83	.00
D'être performant dans un domaine d'avenir	2,63	.6	3.09	.57	37.91	.00
De vous ouvrir un large éventail de	2,67	.71	3.03	.6	18.79	.00

débouchés professionnels

D'apprendre les bases pour l'exercice de votre métier

2.43 .7 3.06 .57 61.2 .00

Institution comme lieu de rencontre. « Votre formation vous permettra de » :

De vous constituer un réseau professionnel

2.13 .67 2,59 .75 25.62 .00

De vous faire des amis

2.68 .75 2,87 .73 3.9 .049

VIII.2.4.1. INDICATEURS DE L'INSTITUTION COMME LIEU DE SAVOIR

Pour tous les étudiants interrogés, leur formation ne leur permettra pas d'acquérir une rigueur dans le raisonnement ou de satisfaire leur curiosité. Elle leur permettra en revanche d'acquérir une culture générale (cf. annexe 22 p.127).

De manière significative, pour les AES et GEA, la formation ne leur permettra pas de mieux se comprendre eux même, ni de susciter un jeu de l'esprit, d'acquérir des méthodes de travail ou de réussir facilement. A chaque fois, c'est d'autant plus vrai pour les AES (cf. tableau 44 ci-dessus).

VIII.2.4.2. INDICATEURS DE L'INSTITUTION COMME LIEU D'APPRENTISSAGE

De manière significative, pour les GEA et AES, la formation ne leur permettra pas d'avoir une idée de la réalité de leur futur métier et c'est d'autant plus vrai pour les AES (cf. tableau 44 ci-dessus).

Ce n'est que pour les GEA que la formation leur permettra de préparer leur futur métier, d'être performants dans un domaine d'avenir, de leur ouvrir un large éventail de débouchés professionnels, et d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier.

VIII.2.4.3. INDICATEURS DE L'INSTITUTION COMME LIEU DE RENCONTRE

Pour tous les étudiants interrogés, leur formation ne leur permettra pas de rencontrer d'éventuels futurs associés ni de se préparer à autre chose (cf. annexe 22 p.127).

De manière significative, pour les AES et les GEA la formation ne leur permettra pas de se constituer un réseau professionnel ou de se faire des amis et c'est d'autant plus vrai pour les AES (cf. tableau 44 ci-dessus).

SYNTHÈSE DES DIFFÉRENTES SIGNIFICATIVES ENTRE GEA ET AES - T1

Différences concernant le choix d'orientation, le choix de filière, le choix disciplinaire et le choix de formation – T1

On observe une différence significative concernant le choix d'orientation : les AES l'ont jugé « difficile » alors que les GEA l'ont trouvé « assez difficile ».

Les AES n'ont pas choisi leur filière pour poursuivre leurs études après l'obtention du diplôme alors que c'est le cas pour les GEA. En revanche, seuls ces derniers ont choisi leur filière pour poursuivre leurs études tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi et pour l'encadrement procuré.

Les étudiants de l'université ont choisi leur discipline (AES) pour la multiplicité des matières enseignées alors que ce n'est pas le cas pour les étudiants d'IUT GEA.

Seuls les GEA ont choisi l'IUT GEA en fonction des débouchés professionnels offerts et pour les bénéfices apportés par la poursuite d'études supérieures.

Rapport au savoir : différences concernant le rapport à l'apprendre

Dans leur filière, seuls les GEA ont une représentation appliquée des savoirs.

Dans l'étude, ne pas tout comprendre les gêne. De plus, ils préfèrent aborder chaque partie d'un sujet ou d'un problème dans l'ordre, en les traitant une à la fois alors que ce n'est pas le cas des AES. Les GEA ont une vision pointilliste des savoirs.

Pour comprendre une notion abstraite développée en cours, seuls les GEA ont besoin de la concrétiser. Par ailleurs, seuls les AES estiment que ce qu'ils apprennent dans leur formation est parfois très abstrait par rapport à la pratique professionnelle. Cela indique que les GEA ont une vision très concrète et utilitariste des savoirs alors que les AES sont davantage dans une approche abstraite des savoirs.

Le « contrat didactique » (Rey et *al.*, *op.cit.*) renvoie à la compréhension mutuelle des attentes enseignantes et des attentes étudiantes. Le contrat didactique va alors être ou pas rempli.

Ici, seuls les GEA attendent de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future, ainsi que des conseils pratiques pour l'exercice de leur futur métier. Ils sont donc dans l'attente d'un contrat didactique appliqué.

La posture du sujet par rapport au savoir renvoie au type de relation qu'il entretient avec le savoir et notamment une relation affective ou identitaire au savoir.

S'ils n'aiment pas un enseignant, seuls les GEA éprouvent des difficultés à s'intéresser au cours et ils ont des difficultés à se motiver pour venir en cours. De plus, dans leur formation seuls les GEA sont contrôlés sur leur présence en cours. Les étudiants de GEA semblent donc adopter plus souvent que les AES une posture affective par rapport aux savoirs et aux enseignants.

Rapport au savoir : différences concernant le rapport à l'institution

Seuls les GEA estiment que la formation leur permettra de préparer leur futur métier, d'être performants dans un domaine d'avenir, de leur ouvrir un large éventail de débouchés professionnels, et d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier. L'institution est clairement pour eux un lieu d'apprentissage professionnel.

En vue d'établir des profils d'étudiants plus précis sur le temps 1, nous avons procédé à des analyses en composantes principales. Ces dernières sont présentées dans le chapitre suivant.

VIII.3. CONSTRUCTION DES SOUS-DIMENSIONS DES RAISONS DU CHOIX D'ORIENTATION ET DU RAPPORT AU SAVOIR— T1

Ces premiers résultats comparatifs montrent qu'il existe des différences entre les deux populations. Cependant, ils ne nous permettent pas de savoir si des sous-dimensions du

rapport au savoir existent. Dans un premier temps, nous souhaitons donc repérer l'existence et la constitution de ces sous-dimensions. Nous construirons aussi un indicateur global des raisons du choix d'orientation. Dans un deuxième temps, nous explorerons les différences entre AES et GEA sur ces dimensions.

En premier lieu, nous avons réalisé une Analyse factorielle en Composantes Principales (ACP) sur des ensembles de variables : celles renvoyant aux dimensions définies par Rey et *al. (op.cit.)* comme les raisons du choix, le rapport à l'apprendre, ou encore le rapport à l'objet savoir.

Les variables testées ici renvoient à des items conçus à l'aide d'une échelle de type Likert. Voici un exemple d'items du questionnaire:

	Total désaccord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1-Vous aimez apprendre des théories				
2-Vous aimez apprendre des techniques				
3-Vous aimez apprendre à utiliser des outils				

Nous allons présenter en détail les étapes statistiques de notre analyse concernant « les raisons du choix d'orientation ». La procédure d'analyse en composantes principales sera ensuite la même pour tous les autres facteurs relatifs eux au rapport au savoir et le détail des traitements sera ensuite reporté en annexe.

De plus, nous présenterons pour chaque facteur l'analyse de fiabilité réalisée en indiquant l'Alpha de Cronbach. S'il est supérieur à .65 alors nous serons autorisée à réaliser un score par addition des réponses données à chaque item contribuant au facteur

VIII.3.1. SOUS-DIMENSIONS LES RAISONS DU CHOIX D'ORIENTATION

Concernant les raisons du choix d'orientation, nous adoptons l'approche exploratoire, car nous n'avons pas d'idées préalables sur la structure des données.

L'analyse porte ici sur 30 variables. Nous croyons que nous serons en mesure de faire émerger des construits latents et de réduire de façon intéressante le nombre de variables originales.

Concernant le type de variables, puisque les réponses sont basées sur une échelle de type Likert, les données sont continues.

265 personnes ont répondu au questionnaire. Nous dépassons le minimum de 100 participants au total, mais pas celui de 10 personnes par variable tel que recommandé par Hair *et al.* (1998). Pour atteindre le nombre requis, il aurait fallu avoir 30 répondants (30 questions x 10). Nous continuons tout de même l'analyse.

Nous nous assurons ensuite de respecter les postulats avant de procéder à l'analyse proprement dite : les corrélations inter-items, la Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO) et le Test de sphéricité de Bartlett.

Corrélations inter-items :

D'abord, nous devons nous assurer que les items sont minimalement corrélés entre eux. Pour ce faire, nous regardons la matrice de corrélation et nous vérifions que toutes les variables sont au moins légèrement corrélées. Certaines corrélations sont plus fortes que d'autres, nous suggérant déjà quelques associations.

Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO) et le Test de sphéricité de Bartlett :

Tableau 45. Indice KMO et test de Bartlett

Indice KMO et test de Bartlett		
Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,770
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	1552,974
	ddl	435
	Signification de Bartlett	,000

Le tableau ci-dessus nous indique que l'indice KMO de 0,77 peut être qualifié d'excellent ou de méritoire. Cela signifie que les corrélations entre les items sont de bonne qualité. Ensuite, le résultat du test de sphéricité de Bartlett est significatif ($p < 0,00$), (cf. tableau 45 ci-dessus). Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle voulant que nos données proviennent d'une population pour laquelle la matrice serait une matrice d'identité. Les corrélations ne sont donc pas toutes égales à zéro. Nous pouvons donc poursuivre l'analyse.

Variance totale expliquée

Nous devons à présent choisir le nombre de facteurs à extraire. Pour illustrer notre raisonnement, nous analysons le tableau de la variance totale expliquée (cf. annexe 23, p.130). En regardant la deuxième colonne, nous constatons que 10 facteurs (ou composantes) ont une valeur propre plus élevée que 1. Nous les conservons donc pour l'analyse.

Le premier facteur explique à lui seul 20,22 % de la variance totale des 30 variables de l'analyse. Mis en communs, les 10 facteurs permettent d'expliquer 66,31 % de la variance. Comme les facteurs 11 à 30 n'expliquent pas suffisamment de variance, ils ne sont pas retenus.

Interprétation des facteurs : utilisation de la matrice des composantes

Nous voulons maintenant déterminer la combinaison de variables qui est la plus associée à chacun des facteurs significatifs.

Pour cela, nous procédons à l'examen de la matrice des composantes (après rotation) : en effet, afin d'obtenir une représentation factorielle plus simple, nous faisons une rotation VARIMAX (cf. annexe 23, p.130). Ce type de rotation permet de préserver l'orthogonalité (l'indépendance) entre les facteurs. Grâce à ce traitement, l'écart entre les corrélations est plus élevé. Les variables sont bien réparties sur les différents facteurs.

En étudiant le tableau de rotation obtenu, nous identifions donc le poids le plus élevé pour chaque variable. Puisqu'au moins trois variables saturant sur chacun des facteurs, nous pourrions les conserver pour construire des échelles.

Nous attribuons un titre à chacun des facteurs retenus. D'après le process, il faut au moins 3 variables qui saturant par facteur pour qu'il soit retenu. Par ailleurs, nous avons fixé le seul de l'alpha à .65.

Tableau 46. ACP T1 : facteurs retenus pour l'axe « raisons du choix d'orientation »

Facteur 1 : valeur professionnelle accordée à la formation	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 8 à 32.</i>	
Alpha	.830
Vous avez choisi votre filière afin de poursuivre vos études tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi	,477
Vous avez choisi votre formation en fonction des débouchés professionnels offerts	,713
Vous avez choisi votre formation en fonction des bénéfices que peut apporter la poursuite d'études supérieures	,512
Vous avez choisi votre formation en fonction des avantages socioéconomiques que peut apporter la possession du diplôme	,615
Vous avez choisi votre formation en fonction des professions auxquelles le diplôme donne accès	,778
Vous avez choisi votre formation en fonction du statut social que pourrait apporter une profession accessible par le diplôme	,745
Vous avez choisi votre formation en fonction des actes professionnels que vous feriez grâce à l'exercice d'une profession accessible par votre diplôme	,749
Vous avez choisi votre formation car le diplôme préparé est valorisé sur le marché du travail	,605
Facteur 2 : attrait pour la discipline	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 6 à 24.</i>	
Alpha	.763
Vous avez choisi votre filière pour une ou plusieurs disciplines en particulier	,552
Vous avez choisi votre formation car elle est en continuité avec la série du bac obtenu	,585
Vous avez choisi votre formation en raison de votre intérêt pour le contenu de la discipline	,528
Vous avez choisi votre formation en raison de votre réussite antérieure dans cette discipline	,748
Vous avez choisi votre formation en raison de vos compétences dans ce domaine	,679
Vous avez choisi votre formation en raison de votre passion pour la discipline	,676
Facteur 3 : attrait pour les spécificités de la filière	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 3 à 12.</i>	
Alpha	.710
Vous avez choisi cette filière pour éviter d'autres formations	,762
Vous avez choisi cette filière car il y a il n'y a pas de stages obligatoires	,663
Vous avez choisi cette filière pour l'encadrement qui y est procuré	,759
Facteur 4 : poursuivre de longues études et repousser l'insertion professionnelle	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 3 à 12.</i>	
Alpha (après recodage de l'item négatif)	.656
Vous avez choisi votre filière afin de travailler après l'obtention du diplôme	-,676
Vous avez choisi votre filière afin de poursuivre vos études après l'obtention du diplôme	,554
Vous avez choisi votre filière afin de poursuivre des études après le diplôme et repousser ainsi le moment de votre insertion professionnelle.	,756

Cette analyse a permis d'extraire quatre facteurs qui renvoient à des raisons très différentes du choix d'orientation (*cf.* tableau 46 ci-dessus). Le premier comprend des items qui mettent l'accent sur la valeur que l'étudiant attribue à son diplôme. Le deuxième renvoie à l'attrait pour le contenu disciplinaire, les raisons sont davantage du côté d'une recherche de plaisir à apprendre des matières connues pour lesquelles il y avait une réussite préalable. Le troisième renvoie à des dimensions constitutives de l'institution dans laquelle l'étudiant s'est inscrit (université ou IUT). Enfin le quatrième porte sur ce qui est envisagé après l'obtention du diplôme dans lequel ils sont inscrits. On voit déjà que les raisons du choix d'orientation sont diverses et probablement qu'elles seront tout aussi diversement représentées dans nos deux populations.

VIII.3.2. SOUS-DIMENSIONS DU RAPPORT AU SAVOIR

VIII.3.2.1. POSTURE PAR RAPPORT AU SAVOIR

La procédure d'analyse en composantes principales est la même que celle qui a été détaillée pour les raisons du choix d'orientation. Les traitements concernant les composantes principales pour la posture par rapport au savoir se trouvent donc en annexes (*cf.* annexe 24, p.134). Ci-dessous, nous présentons la synthèse des facteurs recueillis.

Tableau 47. ACP T1 : facteur retenu pour l'axe « posture par rapport au savoir »

Facteur 1 : relation affective au savoir	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 6 à 24.</i>	
Alpha	.736
Si vous n'aimez pas l'enseignant, vous éprouvez des difficultés à vous intéresser au cours	,636
Si vous n'aimez pas l'enseignant, vous avez des difficultés à apprendre le cours	,443
Si vous n'aimez pas l'enseignant, vous avez des difficultés à vous motiver pour venir en cours	,720
Si vous n'aimez pas l'enseignant, vous avez des difficultés à réussir	,544
Vous manquez souvent les cours que vous n'appréciez pas	,715
Lorsque vous n'appréciez pas un cours, vous ne faites aucun effort pour le suivre	,721

Un seul axe a été retenu, il comprend essentiellement des items qui portent sur le lien affectif entre l'étudiant et l'enseignant et ses conséquences sur l'apprentissage (*cf.* tableau 47 ci-dessus).

VIII.3.2.2. CONTRAT DIDACTIQUE

Les traitements concernant les composantes principales pour le contrat didactique se trouvent donc en annexes (*cf.* annexe 25, p. 137). Ci-dessous, nous présentons la synthèse des facteurs recueillis.

Tableau 48. ACP T1 : facteur retenu pour l'axe « contrat didactique »

Facteur 1 : contrat didactique appliqué	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 4 à 16.</i>	
Alpha	.669
Vous attendez de vos enseignants qu'ils vous éclairent sur votre pratique professionnelle future	,828
Vous attendez de vos enseignants des conseils pratiques pour l'exercice de votre métier	,824
Vous attendez de vos enseignants des raisonnements qui vous poussent à réfléchir	,553
Vous attendez de vos enseignants des exercices d'application par rapport aux cours	,456

Un seul facteur a été retenu. Il porte sur les attentes vis-à-vis des enseignants. Ces attentes dépassent la dispense de contenu théorique mais renvoient aussi à un éclairage sur la future pratique professionnelle et une volonté d'être amené à réfléchir (cf. tableau 48 ci-dessus).

VIII.3.2.3. RAPPORT À L'INSTITUTION

Les traitements concernant les composantes principales pour le rapport à l'institution se trouvent donc en annexes (cf. annexe 26, p.140). Ci-dessous, nous présentons la synthèse des facteurs recueillis.

Tableau 49. ACP T1 : facteurs retenus pour l'axe « rapport à l'institution »

Facteur 1 : rapport à l'institution : lieu d'apprentissage professionnel	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 5 à 20.</i>	
Alpha	.841
Vous pensez que votre formation vous permettra de préparer votre futur métier	,859
Vous pensez que votre formation vous permettra d'être performant dans un domaine d'avenir	,807
Vous pensez que votre formation vous permettra de vous ouvrir un large éventail de débouchés professionnels	,657
Vous pensez que votre formation vous permettra d'apprendre les bases pour l'exercice de votre métier	,855
Vous pensez que votre formation vous permettra d'avoir une idée de la réalité de votre futur métier	,708
Facteur 2 : Institution comme lieu de rencontre	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 3 à 12.</i>	
Alpha	.667
Vous pensez que votre formation vous permettra de vous constituer un réseau professionnel	,541
Vous pensez que votre formation vous permettra de vous faire des amis	,713
Vous pensez que votre formation vous permettra de rencontrer de futurs associés	,670
Facteur 4 : Institution comme lieu de savoir généraliste, culture générale	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 4 à 16.</i>	
Alpha	.657
Vous pensez que votre formation vous permettra de satisfaire votre curiosité	,633
Vous pensez que votre formation vous permettra d'expliquer des faits de société	,515
Vous pensez que votre formation vous permettra d'acquérir une culture générale	,823
Vous pensez que votre formation vous permettra de vous enrichir sur le plan personnel	,651

Trois facteurs ont été retenus pour qualifier le rapport à l'institution. Ces trois facteurs renvoient à des sphères d'investissement très contrastées (cf. tableau 49 ci-dessus). Le premier ne comprend que des items qui repèrent l'institution (université ou IUT) comme un lieu de formation professionnelle. Le second met en avant les facteurs de constitution de réseau amical et qui pourra servir du point de vue professionnel. Le dernier renvoie à une dimension constitutive de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire que c'est aussi un lieu d'enrichissement personnel et culturel.

Faute de résultats significatifs, nous n'avons pas pu conserver les ACP concernant le rapport à l'apprendre et à l'objet savoir et le mode d'appropriation du savoir.

SYNTHÈSE DES SOUS DIMENSIONS MISES EN ÉVIDENCE - T1

Nous avons mis en évidence un certain nombre de facteurs renvoyant aux raisons du choix d'orientation. Le premier comprend des items qui mettent l'accent sur la valeur que l'étudiant attribue à son diplôme. Le deuxième renvoie à l'attrait pour le contenu disciplinaire, les raisons sont davantage du côté d'une recherche de plaisir à apprendre des matières connues pour lesquelles il y avait une réussite préalable. Le troisième renvoie à des dimensions constitutives de l'institution dans laquelle l'étudiant s'est inscrit (université ou IUT). Enfin le quatrième porte sur ce qui est envisagé après l'obtention du diplôme dans lequel ils sont inscrits.

Concernant la posture par rapport au savoir, un seul facteur a été retenu : il comprend essentiellement des items qui portent sur le lien affectif entre l'étudiant et l'enseignant et ses conséquences sur l'apprentissage.

Pour ce qui est du contrat didactique, un seul facteur a également été retenu : il porte sur les attentes vis-à-vis des enseignants. Ces attentes dépassent la dispense de contenu théorique mais renvoient aussi à un éclairage sur la future pratique professionnelle et une volonté d'être amené à réfléchir.

Enfin, concernant le rapport à l'institution, trois facteurs ont été retenus. Ils renvoient à des sphères d'investissement très contrastées. Le premier ne comprend que des items qui repèrent l'institution (université ou IUT) comme un lieu de formation professionnelle. Le second met en avant les facteurs de constitution de réseau amical et qui pourra servir du point de vue professionnel. Le dernier renvoie à une dimension constitutive de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire que c'est aussi un lieu d'enrichissement personnel et culturel.

A présent, pour mieux saisir les différences liées à la section en temps 1, nous réalisons à présent des analyses comparatives (Anova) sur les composantes principales qui viennent d'être mises en évidence.

VIII.4. ANALYSES COMPARATIVES DES SOUS-DIMENSIONS SELON LA SECTION D'ÉTUDE – T1

Pour mieux appréhender ce qui différencie nos deux catégories d'étudiants sur les axes préalablement mis en évidence, nous avons procédé à des analyses comparatives « selon la section d'étude » par le biais d'Anova sur SPSS (« analyse de variance univariée »).

Nous avons procédé au calcul des médianes afin d'élaborer nos interprétations (*cf.* annexe 27, p. 143). Le seuil de signification a été fixé à .05. Nous présentons ci-dessous les résultats significatifs.

Tableau 50. Analyses comparatives des ACP du T1 selon la « section d'études »

	Moyenne AES	Moyenne GEA	Score min.	Score max.	médiane	D	p
Raisons du choix d'orientation							
Facteur 1 : valeur professionnelle accordée à la formation	20,54	24	8	32	23	53,1 7	. 00
Facteur 3 : attrait pour les	5,39	8,79	3	12	8	259,	.

spécificités de la filière						3	00
Facteur 4 : poursuivre de longues études et repousser l'insertion professionnelle	10,02	12,23	3	12	11	58,42	.00
Posture par rapport au savoir							
Facteur 1 : relation affective au savoir	14,91	15,85	6	24	15	5,69	.02
Contrat didactique							
Facteur 1 : contrat didactique appliqué	11,47	12,91	4	16	12	44,5	.00
Attentes (rapport à l'institution)							
Facteur 1 : rapport à l'institution : lieu d'apprentissage professionnel	12,54	15,26	5	20	15	78,62	.00
Facteur 2 : Institution comme lieu de rencontre	12,44	13,51	3	12	13	9,68	.00

VIII.4.1. AXE « RAISONS DU CHOIX D'ORIENTATION » ET SECTION D'ÉTUDES

L'analyse de la variance (*cf.* tableau 50 ci-dessus) de l'axe « raison du choix d'orientation » selon la section d'étude, indique des différences significatives sur trois facteurs. De manière générale, les GEA sont plus en accord que les AES avec les facteurs :

- « valeur professionnelle du diplôme préparé » : le choix de la formation a été fait en fonction des débouchés professionnels offerts et des professions auxquelles le diplôme donne accès et en fonction du statut social que pourrait apporter une profession accessible par le diplôme ;
- « attrait pour la spécificité de leur filière » : le choix de la formation a été fait pour éviter d'autres formations, en fonction de la présence ou de l'absence de stage, et pour l'encadrement procuré ;
- « souhait de poursuivre de longues études et repousser l'insertion professionnelle ».

VIII.4.2. AXE « POSTURE PAR RAPPORT AU SAVOIR » ET SECTION D'ÉTUDES

L'analyse de la variance (*cf.* tableau 50 ci-dessus) de l'axe « posture par rapport au savoir » selon la section d'étude, indique une différence significative sur le facteur 1. Les GEA sont plus en accord que les AES avec le facteur « relation affective au savoir ». S'ils n'aiment pas l'enseignant, ils ont des difficultés à se motiver pour venir en cours, à s'intéresser au cours et à l'apprendre.

VIII.4.3. AXE « CONTRAT DIDACTIQUE » ET SECTION D'ÉTUDES

L'analyse de la variance (*cf.* tableau 50 ci-dessus) de l'axe « contrat didactique » selon la section d'étude, indique une différence significative sur un facteur. Les GEA sont plus en accord que les AES avec le facteur « contrat didactique appliqué ». Ils attendent de leurs

enseignants des exercices d'application par rapport aux cours, des conseils pratiques pour l'exercice de leur futur métier et qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future.

VIII.4.4. AXE « RAPPORT À L'INSTITUTION » ET SECTION D'ÉTUDES

L'analyse de la variance (*cf.* tableau 50 ci-dessus) de l'axe « attentes sur ce que la formation permettra » (rapport à l'institution) selon la section d'étude, indique une différence significative sur deux facteurs. Les GEA sont plus en accord que les AES avec les facteurs « lieu d'apprentissage professionnel » (ils pensent que leur formation leur permettra de préparer leur futur métier, de leur ouvrir un large éventail de débouchés professionnels et d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier) et « lieu de rencontre » (ils pensent que leur formation leur permettra de se constituer un réseau professionnel, de rencontrer d'éventuels futurs associés et de se faire des amis).

SYNTHÈSE DES DIFFÉRENCES ENTRE GEA ET AES SUR LES SOUS-DIMENSIONS DÉGAGÉES - T1

On perçoit ici clairement des différences importantes entre nos deux populations. Les GEA sont plus en accord que les AES sur tous les axes qui renvoient à la dimension professionnalisante du diplôme et valorisent un contrat didactique qui va dans le même sens. De façon tout aussi cohérente, l'institution est un lieu d'apprentissage professionnel, sans en exclure la dimension socialisante. Ils présentent enfin, contrairement là aussi aux AES, une relation affective aux savoirs.

Ces résultats, s'ils donnent de premières précieuses indications sur ce qui différencie nos deux populations, restent parcellaires. Afin d'obtenir « une vue d'ensemble » qui fasse le lien entre toutes ces dimensions, nous avons choisi d'effectuer une analyse hiérarchique descendante. Pour mieux interpréter tous les résultats mis en évidence, nous réalisons donc cette analyse dans le chapitre suivant.

VIII.5. TYPOLOGIE DU RAPPORT AU SAVOIR SELON LA SECTION D'ÉTUDE – T1

L'objectif de ce type d'analyse est de construire des classes (ou profils-types) regroupant les sujets en fonction de la ressemblance de leur profil, sur l'ensemble des indicateurs utilisés en « variables actives ». Ces profils sont ensuite associés à des « variables illustratives ».

Afin de dégager des profils de rapport au savoir au sein de l'échantillon total, nous avons choisi de mener une analyse multivariée sous forme de Classification Hiérarchique Descendante à l'aide du logiciel ALCESTE (Reinert, 2003).

Cette analyse a été organisée autour de 330 variables actives. Pour chacune de ces variables, les réponses des sujets renvoient à un positionnement sur une échelle de Lickert en 4 points (1 = total désaccord ; 2 = pas d'accord ; 3 = d'accord ; 4 = tout à fait d'accord) :

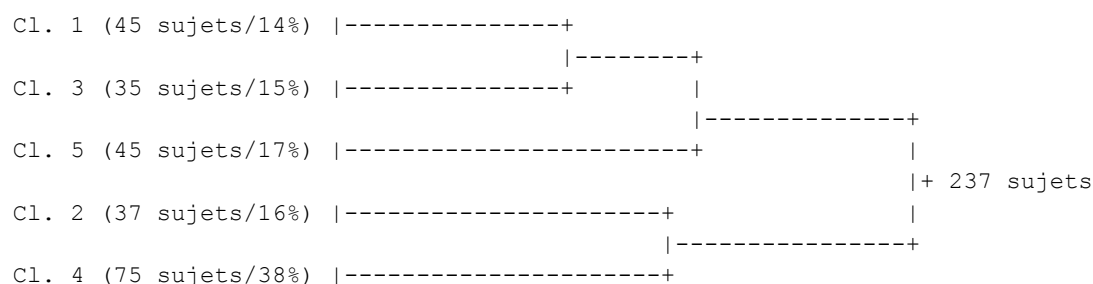
- ☐ 30 variables correspondant aux raisons du choix d'orientation ;
- ☐ 7 variables renvoyant à la dynamique familiale ;
- ☐ 9 variables renvoyant à l'apprendre ;
- ☐ 6 variables renvoyant à la représentation des savoirs (appliqués/théoriques) ;
- ☐ 20 variables renvoyant au sens des concepts ;
- ☐ 13 variables renvoyant au contrat didactique ;
- ☐ 16 variables renvoyant à la posture par rapport au savoir (affective/identitaire) ;
- ☐ 14 variables renvoyant aux attitudes d'étude ;
- ☐ 18 variables renvoyant au rapport à l'institution ;
- ☐ 22 variables renvoyant aux scores pour les items des raisons du choix et du rapport au savoir ;

Onze variables illustratives ont été prises en compte :

- ☐ la section d'études (GEA *versus* AES) ;
- ☐ le sexe ;
- ☐ le retard scolaire (présence/absence de redoublement) ;
- ☐ la série du bac (STT/ES/L/S/BTA/Bac professionnel) ;
- ☐ la mention obtenue au bac (passable/assez bien/bien/très bien) ;
- ☐ l'estimation de la difficulté du choix d'orientation (très difficile/difficile/assez difficile/assez facile/facile/très facile) ;
- ☐ le projet de chercher un travail après l'obtention du diplôme (coché/non coché) ;
- ☐ le projet de partir à l'étranger après l'obtention du diplôme (coché/non coché) ;
- ☐ le projet de faire une autre formation après l'obtention du diplôme (coché/non coché) ;
- ☐ pas de projet (coché/non coché) ;
- ☐ niveau d'étude si souhait de poursuivre après obtention du diplôme (bac+3/bac+4/bac+5) ;

La Classification Hiérarchique Descendante a été menée sur 238 sujets (aucun sujet ne présentait de cooccurrences de réponses trop hétérogènes en fonction des critères statistiques du logiciel) et elle nous a permis de dégager cinq profils différenciés.

Figure 2. Dendrogramme des profils de rapport au savoir sur l'échantillon total



Le dendrogramme (*cf.* figure 2 ci-dessus) divisé en cinq classes différencie deux groupes initiaux contrastés.

- Le premier groupe rassemble les classes 1 et 4.
- Le deuxième groupe rassemble les classes 2, 3 et 5.

Aussi, nous présentons les variables actives et illustratives caractéristiques de chacune de ces classes en respectant l'ordre indiqué par l'arborescence. Ici, les classes 1 et 3 sont présentées d'abord car elles sont relativement proches. La classe 5 sera ensuite présentée et comparée aux deux premières. Enfin, nous présenterons les classes 2 et 4, et nous les comparerons au premier ensemble. Les tableaux contenant l'ensemble des données sont présentés en annexes (*cf.* annexes 28 à 32, p.144 à 151).

A partir des éléments constitutifs de chaque classe, nous essaierons, lorsque cela nous paraîtra possible, de rapprocher ces profils de ceux définis par Charlot (1997).

VIII.5.1. CLASSE 1

Un contrat didactique cohérent. Choix d'orientation fondé sur la valeur professionnelle du diplôme. Projet de poursuite d'études. (*cf.* annexe 28, p.144).

Cette classe est caractéristique d'une étudiante ($Khi2 = 8,35$) qui souhaite poursuivre ses études jusqu'à bac+3 ($Khi2 = 6,98$).

Le sujet prototypique de la classe 1 ($N = 45$; 14 %) a choisi sa filière car la formation proposée n'existe pas ailleurs mais pas en fonction des stages. Le choix d'orientation était fondé sur la valeur professionnelle accordée à la formation.

Au niveau du rapport au savoir, cet étudiant préfère les résultats fermes aux débats contradictoires. Il n'essaye pas de relier les idées d'un sujet à d'autres domaines. Cela indique une vision « pointilliste » du savoir (il est dans une « parcellisation » des savoirs) et un manque d'accès à la « problématisation » (il n'est pas dans la « signification » mais dans la « désignation ») (Rey, 1999, p. 64). D'ailleurs, pour préparer un examen, il ne relit pas plusieurs fois ce qu'il a souligné d'important.

S'il regrette de ne plus avoir relation de proximité avec les enseignants, il n'a pourtant pas de relation « affective » au savoir. D'ailleurs, si l'on considère le contrat didactique, ce dernier semble cohérent car le sujet de cette classe estime que les attentes enseignantes ne sont pas floues, elles sont même formulées clairement.

Concernant le rapport à l'institution : cet étudiant conçoit sa formation comme un lieu de rencontre.

VIII.5.2. CLASSE 3

Une relation scolaire et immature aux savoirs. L'institution n'est ni un lieu de savoir, ni un lieu d'apprentissage professionnel. Un choix d'orientation difficile pour repousser l'insertion professionnelle avec un projet de poursuite d'études dès le départ. (cf. annexe 29, p.145).

Cette classe est caractéristique d'un étudiant de GEA ($Khi2 = 14,22$) qui estime que son choix d'orientation a été assez difficile ($Khi2 = 13,98$). Il n'y a pas de réponse concernant la série du bac ($Khi2 = 6,07$) mais il a obtenu une mention TB ($Khi2 = 4,01$). La mère occupe un statut professionnel de cadre ($Khi2 = 15,36$) et son niveau d'études correspond à des études supérieures ($Khi2 = 4,98$). Il souhaite poursuivre jusqu'à bac+5 ($Khi2 = 5,20$).

Le sujet prototypique de la classe 3 ($N = 35$; 15 %) a choisi sa formation suite à l'influence d'une personne. En revanche, il ne l'a pas choisie car elle était dans la continuité avec la série du bac obtenu. Il n'a pas choisi sa filière pour travailler après l'obtention du diplôme. Le choix d'orientation est fondé sur un souhait de poursuivre de longues études et de repousser l'insertion professionnelle.

Concernant le rapport à l'institution, le sujet ne conçoit pas sa formation comme un lieu d'apprentissage professionnel ni comme un lieu de savoir généraliste, de culture générale. Toutefois, il estime que sa formation lui permettra de mieux se comprendre.

Concernant le rapport au savoir, on observe qu'il n'attend pas de la filière un savoir pour le plaisir, ce qui pourrait indiquer une absence de représentation positive des savoirs théoriques. Il semble avoir une relation plutôt « pointilliste » avec le savoir car les parties conclusives du cours sont pour lui plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit : (il est dans une « parcellisation » des savoirs). De plus, en termes de capacités à maîtriser dans ses études, il n'estime pas devoir être en mesure de décortiquer une question pour percevoir les éléments cruciaux ce qui semble indiquer un manque d'accès à la « problématisation » (Rey, 1999, p. 64).

Dans sa formation, il estime être proche des personnels administratifs et des enseignants. S'il n'apprécie pas un cours il ne fait pas d'effort pour suivre, ce qui indique une relation « affective » négative au savoir (la relation au savoir est vécue par l'étudiant à travers la relation à l'enseignant, sur le mode affectif ; Rey et al., 2005, p.18)

VIII.5.3. CLASSE 5

Un recul par rapport au savoir sans recherche de savoir appliqué. Ce n'est pas un choix de filière fondé sur la valeur professionnelle du diplôme. Ne souhaite pas faire une autre formation après son diplôme. (cf. annexe 30, p.146).

Cette classe est caractéristique d'un étudiant d'AES ($Khi2 = 61,35$) qui ne veut pas faire une autre formation après son diplôme ($Khi2 = 15,77$). Nous n'avons donc pas de réponse sur le niveau de poursuite d'études envisagé ($Khi2 = 31,60$). Il a obtenu un bac ES ($Khi2 = 6,11$),

avec une mention passable ($Khi2 = 9,98$). Nous n'avons pas de réponse concernant le statut professionnel du père ($Khi2 = 6,31$) mais les études effectuées correspondent au niveau lycée ($Khi2 = 4,28$).

Le sujet prototypique de la classe 5 ($N = 45 ; 17 \%$) n'a pas choisi cette filière pour l'encadrement procuré. Il ne l'a pas non plus choisie pour poursuivre ses études après l'obtention du diplôme tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi. Il n'a pas choisi cette formation car le diplôme délivré est valorisé sur marché travail, ni en fonction des débouchés professionnels offerts, ni en fonction des stages ou suite à l'influence d'une personne.

Le choix d'orientation n'est pas fondé sur la valeur professionnelle accordée à la formation ni sur l'attrait pour les spécificités de la filière.

Du point de vue du rapport à l'institution, le sujet de cette classe ne considère pas sa formation comme un lieu d'apprentissage professionnel. Il ne pense pas que sa formation lui permettra de préparer son futur métier, d'être performant dans un domaine d'avenir ou encore d'apprendre les bases pour l'exercice de son futur métier.

Au niveau du rapport au savoir, on voit que ce sujet n'attend pas de ses enseignants qu'ils l'éclairent sur sa pratique professionnelle future. Il n'attend pas non plus des conseils pratiques pour l'exercice de son futur métier. Dans un « contrat didactique » se noue une relation qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, aura la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre (*ibid.*, p. 17). Clairement ici, le « contrat didactique » n'est pas de nature appliquée.

A priori, le sujet de cette classe n'a pas une représentation appliquée des savoirs car il n'aime pas apprendre à utiliser des outils. Toutefois, il n'aime pas l'idée de l'absence de stages obligatoires.

La « suspension provisoire de sens » (*ibid.*, p. 15) ne semble pas être un souci : il accepte que l'enseignant n'explique pas tout et s'il ne comprend pas tout dans le cours il ne se sent pas mal à l'aise. Cela pourrait indiquer un certain recul par rapport aux savoirs.

VIII.5.4. CLASSE 2

Classe 2 : Un contrat didactique en décalage. Choix d'orientation difficile, par défaut, sans intérêt pour la discipline avec un projet d'insertion rapide. (*cf.* annexe 31, p.148).

Cette classe est caractéristique d'un étudiant qui estime que son choix d'orientation a été très difficile ($Khi2 = 12,49$). Il veut chercher un travail après son diplôme ($Khi2 = 11,45$), par

conséquent, nous n'obtenons pas de réponse sur le niveau de poursuite d'études envisagé ($Khi2 = 6,41$). Le père occupe un statut professionnel d'employé ($Khi2 = 4,38$).

Le sujet prototypique de la classe 2 ($N = 37$; 16 %) n'a pas choisi sa formation en fonction des professions ou du statut social auxquelles elle donne accès, ni en raison de ses compétences dans ce domaine.

Il n'a pas non plus choisi sa formation en raison de sa réussite antérieure dans cette discipline, ni par passion pour la discipline, ni en raison de son intérêt pour le contenu disciplinaire. D'ailleurs, il n'a pas choisi sa discipline pour la multiplicité des disciplines enseignées dans sa formation.

Le « contrat didactique » est en décalage : globalement, les cours de sa formation ne correspondent pas à ses attentes. Ce que les enseignants attendent de lui n'est pas formulé très clairement ; il estime que les attentes enseignantes ne correspondent pas à un travail concret et applicable. L'engagement n'est pas réciproque entre l'enseignant et l'enseigné, les attentes sont en décalage, ce qui fragilise la légitimation des comportements mutuels : « dès lors, les attentes de l'enseignant peuvent être perçues comme opaques et impliquer des malentendus [...] » (*ibid.*, p. 17).

De plus, il est dans une « relation affective » aux enseignants et au savoir, car s'il n'aime pas l'enseignant, il éprouve des difficultés à s'intéresser au cours et à réussir. Il estime ne pas être proche des enseignants dans sa formation.

Il ne semble pas avoir une représentation appliquée des savoirs car il n'aime pas apprendre des techniques. Il estime que ce qu'il apprend est abstrait par rapport à pratique et ne sert à rien dans la pratique professionnelle.

Très clairement, il ne conçoit pas l'institution comme un lieu de savoir car il estime qu'elle ne lui permettra pas d'acquérir de la rigueur dans le raisonnement, de mieux se comprendre, d'acquérir des méthodes de travail ou de réussir facilement. Il ne la considère pas non plus comme un lieu de rencontre car il ne pense pas que sa formation lui permettra de se faire des amis.

VIII.5.5. CLASSE 4

Une relation mature à la fois appliquée et théorique, pour le plaisir. L'institution est un lieu de savoir et d'apprentissage professionnel. Le choix d'orientation est facile et stratégique, fondé sur la valeur du diplôme, avec le projet de poursuivre. (*cf.* annexe 32, p.150).

Cette classe est caractéristique d'un étudiant de GEA ($Khi2 = 10,67$). Il estime que son choix d'orientation a été facile ($Khi2 = 10,06$) voire très facile ($Khi2 = 16,44$). Il ne veut pas chercher un travail après son diplôme ($Khi2 = 3,85$) mais faire une autre formation ($Khi2 = 6,29$).

Le sujet prototypique de la classe 4 ($N = 75$; 38 %) a choisi sa formation en fonction des bénéfices que peut apporter la poursuite d'études supérieures, en raison des avantages socioéconomiques que peut apporter la possession du diplôme préparé, selon les professions auxquelles le diplôme préparé donne accès et parce que le diplôme est valorisé sur le marché travail.

Concernant le rapport au savoir, pour le sujet de cette classe, apprendre c'est comprendre les autres, se transformer et s'insérer dans la société. Pour lui, il est possible d'apprendre en discutant et en lisant. Il attend de la filière un savoir pour le plaisir. Cela rejoint la dimension de « distanciation-régulation » développée par Charlot : l'objet de la pensée est mis à distance par une activité réflexive qui vise à comprendre le sens, (De léonardis et *al*, *op.cit.*, p.24).

Ce sujet a clairement une représentation appliquée des savoirs : il aime apprendre des techniques, apprendre à utiliser outils ainsi que l'idée de la présence de stages, pour comprendre une notion abstraite, il a besoin de la concrétiser. Le « contrat didactique » est tout aussi appliqué et a priori en cohérence avec la filière : il attend de ses enseignants des exercices d'application par rapport aux cours, des conseils pratiques pour exercer son futur métier mais aussi des raisonnements qui poussent à la réflexion. On voit donc qu'il a également des attentes théoriques.

Ces doubles attentes ressortent d'ailleurs dans le rapport à l'institution, ce sujet attend de sa formation qu'elle l'aide à préparer son futur métier, qu'elle lui permette d'être performant dans un domaine d'avenir mais aussi qu'elle lui permette de satisfaire sa curiosité. De plus, s'il apprécie un cours, il participe. Pour lui, l'institution représente donc à la fois un lieu de savoir et un lieu d'apprentissage professionnel

D'ailleurs, en termes de capacités dans ses études, il estime devoir mettre en œuvre des capacités analytiques : pouvoir décrire de façon synthétique les grandes lignes du cours ou encore décortiquer une question pour en percevoir les éléments cruciaux. Pour lui, un cours est intéressant lorsqu'on apprend des choses différentes de ce que l'on connaissait déjà. Cela rejoint la curiosité qui semble l'animer. On voit une certaine prise de recul car il estime qu'un cours est intéressant si on peut le lier à d'autres cours. Il semble accéder à la « problématisation », en privilégiant la « signification » des concepts (Rey et *al.*, *op.cit.*, p.14).

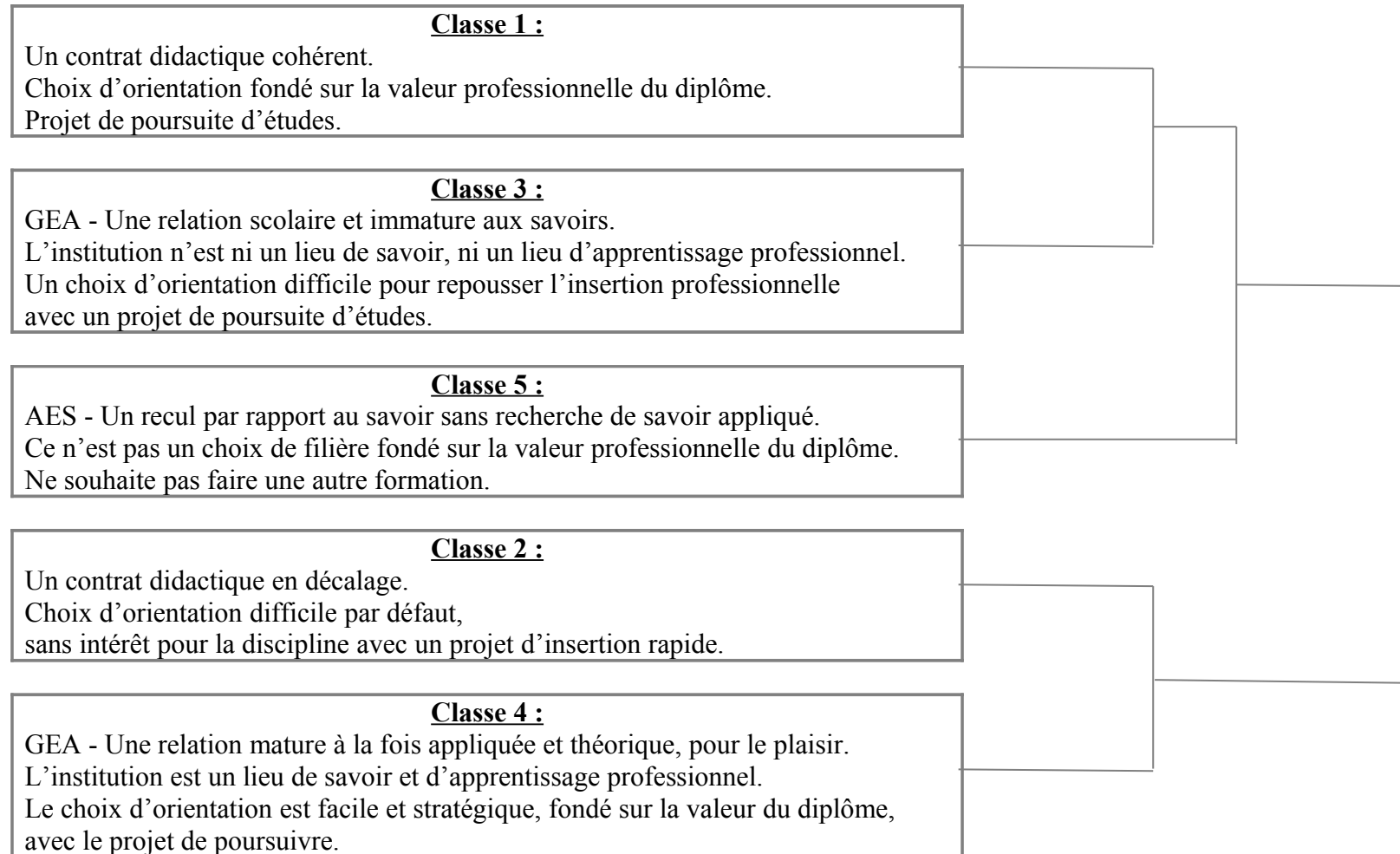
On note toutefois un certain aspect scolaire et peut être même pointilliste car il aborde chaque partie d'un sujet dans l'ordre une à la fois.

Pour une meilleure lisibilité, nous avons synthétisé les typologies obtenues sur le T1 (*cf.* tableau 51 ci-dessous) et représenté les liens entre les diverses classes (*cf.* figure 3 ci-dessous).

Tableau 51. Analyse Alceste T1 : sujets prototypiques des classes 1, 3, 5, 2 et 4

	Classe 1	Classe 3	Classe 5	Classe 2	Classe 4
Profil global	Etudiante souhaitant poursuivre ses études jusqu'à bac+3.	Etudiant de GEA. Choix d'orientation assez difficile. Mention TB au bac. Souhaite poursuivre jusqu'à bac+5. Mère est cadre / études supérieures.	Etudiant d'AES. Bac ES mention passable. Ne veut pas faire une autre formation après diplôme. Etudes père lycée.	Choix d'orientation très difficile. Veut chercher un travail après son diplôme. Père employé.	Etudiant de GEA. Choix d'orientation facile. Ne veut pas chercher un travail après son diplôme mais faire une autre formation.
Raisons du choix d'orientation	Choix de la filière car la formation proposée n'existe pas ailleurs. Le choix d'orientation était fondé sur la valeur professionnelle accordée à la formation .	A choisi sa formation suite à l'influence d'une personne et non parce qu'elle était en continuité avec la série du bac obtenu. N'a pas choisi sa filière pour travailler après l'obtention du diplôme. Le choix d'orientation est fondé sur un souhait de poursuivre de longues études et repousser l'insertion professionnelle .	N'a pas choisi la filière pour l'encadrement, ni pour poursuivre ses études après l'obtention du diplôme tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi. Le choix d'orientation n'est pas fondé sur la valeur professionnelle accordée à la formation ni sur l'attrait pour les spécificités de la filière .	Choix d'orientation par défaut : n'a pas choisi sa formation en fonction des professions auxquelles elle donne accès, ni en raison de ses compétences dans ce domaine ou en raison de sa réussite antérieure dans cette discipline. Il ne l'a pas choisi non plus par intérêt pour le contenu disciplinaire.	Choix d'orientation par stratégie car évoque : - les bénéfices que peut apporter la poursuite d'études supérieures, - les avantages socioéconomiques que peut apporter la possession du diplôme préparé, - les professions auxquelles le diplôme préparé donne accès - la valeur du diplôme sur le marché travail.
Rapport au savoir	L'institution est un lieu de rencontre . Contrat didactique cohérent (attentes satisfaites). Rapport au savoir pointilliste avec un manque d'accès à la problématisation. Pas de relation affective au savoir.	L'institution n'est pas un lieu d'apprentissage professionnel ni un lieu de savoir généraliste, de culture générale . Il n'attend pas de la filière un savoir pour le plaisir. Relation pointilliste/scolaire avec le savoir. Relation affective au savoir	L'institution n'est pas un lieu d'apprentissage professionnel . Le contrat didactique n'est pas appliqué . Pas de représentation appliquée des savoirs. Fait preuve de recul par rapport aux savoirs et montre une absence de relation affective à ce dernier.	L'institution n'est ni un lieu de savoir, ni de rencontre . Contrat didactique en décalage , incompréhension mutuelle des attentes Relation affective aux enseignants sur un mode de manque , d'absence, d'incompréhension. Pas de représentation appliquée des savoirs	Représentation appliquée des savoirs. Contrat didactique appliqué . Vision quantitative du savoir car forte curiosité intellectuelle. Attend de la filière un savoir pour le plaisir . L'apprendre est empreint de dynamisme, de changement et de relationnel. Attentes théoriques . Rapport double à l'institution : lieu de savoir et lieu d'apprentissage professionnel . Capacités analytiques , besoin de maturité intellectuelle , avec une certaine prise de recul par rapport aux savoirs. Toutefois un certain aspect scolaire et pointilliste dans son approche des savoirs.

Figure 3. Dendrogramme détaillé des profils de rapport au savoir du T1



SYNTHÈSE ET CATÉGORISATION DES TYPOLOGIES MISES EN ÉVIDENCE - T1

L'étudiante de la classe 1 a fondé son choix d'orientation sur la valeur professionnelle du diplôme. Elle souhaite poursuivre ses études jusqu'à bac+3. Le contrat didactique semble rempli : ses attentes sont satisfaites. Elle n'a pas de relation affective au savoir. En revanche, on note un rapport au savoir fortement pointilliste avec un manque d'accès à la problématisation. Globalement, cette étudiante est dans un rapport scolaire au savoir ; elle y est « imbriquée ». Si l'on se réfère à la conceptualisation de Charlot (1997), elle correspondrait à la figure épistémique de « l'objectivation-dénomination ».

Le sujet de la classe 3 est un étudiant de GEA qui estime que son choix d'orientation a été assez difficile. Il a obtenu une mention TB au bac. Sa mère est cadre et a un niveau études supérieures. Il souhaite poursuivre jusqu'à bac+5. L'institution n'est pas pour lui un lieu d'apprentissage professionnel, un lieu de savoir généraliste ou de culture générale : il n'attend pas de la filière un savoir pour le plaisir. Sa relation avec le savoir est affective, pointilliste et scolaire. Globalement, cet étudiant de GEA est dans un rapport scolaire et immature au savoir. Si l'on se réfère à la conceptualisation de Charlot (*op.cit.*), il correspondrait à la figure épistémique de « l'objectivation-dénomination ».

Le sujet de la classe 5 est un étudiant d'AES, qui a obtenu un bac ES avec une mention passable. Son père a fait des études niveau lycée. Il ne veut pas faire une autre formation après son diplôme. L'institution n'est pas pour lui un lieu d'apprentissage professionnel. Il n'est pas dans une représentation appliquée des savoirs ; d'ailleurs, le contrat didactique n'est pas appliqué. Il fait preuve de recul par rapport aux savoirs et montre une absence de relation affective à ce dernier. Cela indique une certaine distanciation par rapport au savoir et un intérêt pour l'acte d'apprendre en lui-même. Globalement, cet étudiant d'AES est dans un rapport théorisé du savoir. Si l'on se réfère à la conceptualisation de Charlot (*op.cit.*), il correspondrait à la figure épistémique de la « distanciation ».

Le sujet de la classe 2 estime que son choix d'orientation a été très difficile. Son père est employé. Il veut chercher un travail après l'obtention de son diplôme. L'institution n'est pour lui ni un lieu de savoir, ni de rencontre. Il n'est pas dans une représentation appliquée des savoirs. Il entretient une relation affective aux enseignants sur un mode de manque, d'absence, d'incompréhension. D'ailleurs, le contrat didactique est en décalage, avec une incompréhension des attentes mutuelles. Il semble ne pas trouver de sens à ses études, il n'est pas investi dans le savoir. Si l'on se réfère à la conceptualisation de Charlot (*op.cit.*), il correspondrait à la figure épistémique de la « l'imbrication du je dans la situation ».

Le sujet de la classe 4 est un étudiant de GEA qui estime que son choix d'orientation a été facile. Il ne veut pas chercher un travail après l'obtention de son diplôme mais faire une autre formation. Il est dans une représentation appliquée des savoirs. D'ailleurs, le Contrat

didactique est également appliqué. Il affiche une soif de connaissances avec une forte curiosité intellectuelle.. L'apprendre est pour lui empreint de dynamisme, de changement et de relationnel. Il a de fortes attentes théoriques et attend de la filière un savoir pour le plaisir. Il a des capacités analytiques, et une certaine prise de recul par rapport aux savoirs. Toutefois on note un certain aspect scolaire et pointilliste dans son approche des savoirs. Il veut acquérir une maturité intellectuelle. Son rapport à l'institution est donc double : pour lui, cette dernière est à la fois un lieu de savoir et un lieu d'apprentissage professionnel. Si l'on se réfère à la conceptualisation de Charlot (*op.cit.*), il serait dans un « rapport identitaire » au savoir et il correspondrait à la figure épistémique de la « distanciation-régulation ».

VIII.6. CONCLUSION : DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES EXPLICATIVES DES CHOIX D'ORIENTATION EN IUT GEA ET À L'UNIVERSITÉ AES

Premièrement, nous observons des différences socio-biographiques entre nos deux catégories d'étudiants. Concernant le genre, les femmes sont davantage représentées en AES qu'en GEA. Le niveau d'étude des parents est légèrement supérieur pour les GEA. Les baccalauréats ES sont les plus représentés, en AES comme en GEA. Pour ce qui est de la mention au bac, dans l'ensemble, AES et GEA obtiennent des mentions similaires, avec toutefois une légère surreprésentation des mentions passable en AES et des mentions TB en GEA. Pour les raisons du redoublement pendant le parcours scolaire, les GEA avancent la réorientation et les AES le manque de travail. Pour les disciplines préférées pendant le parcours scolaire, les GEA mettent l'accent sur les bons résultats obtenus, et les AES sur la bonne relation avec l'enseignant. Enfin, pour la majorité des étudiants de GEA, la formation actuelle correspond à leur premier choix d'orientation alors que ce n'est le cas que pour 54.2% des étudiants d'AES.

Deuxièmement, nous observons des différences entre nos deux catégories d'étudiants concernant le choix d'orientation, le choix de filière, le choix disciplinaire et le choix de formation. Les AES ont jugé leur choix d'orientation « difficile » alors que les GEA l'ont trouvé « assez difficile ». Seuls les GEA ont choisi leur filière pour poursuivre leurs études tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi et pour l'encadrement procuré alors que les AES n'ont pas choisi leur filière pour poursuivre leurs études après l'obtention du diplôme. Seuls les GEA ont choisi l'IUT GEA en fonction des débouchés professionnels offerts et pour les bénéfices apportés par la poursuite d'études supérieures. Enfin, les étudiants de l'université ont choisi leur discipline (AES) pour la multiplicité des matières enseignées alors que ce n'est pas le cas pour les étudiants d'IUT GEA.

Troisièmement, nous observons des différences entre nos deux catégories d'étudiants concernant le rapport au savoir. Dans leur filière, seuls les GEA ont une représentation appliquée et pointilliste des savoirs. Par ailleurs, les GEA ont une vision très concrète et utilitariste des savoirs alors que les AES sont davantage dans une approche abstraite des

savoirs. De plus, seuls les GEA sont dans l'attente d'un contrat didactique appliqué. Pour finir, les étudiants de GEA adoptent plus souvent que les AES une posture affective par rapport aux savoirs et aux enseignants.

Enfin, seuls les GEA estiment que l'institution est un lieu d'apprentissage professionnel.

Quatrièmement, nous avons mis en évidence un certain nombre de sous-dimensions renvoyant aux raisons du choix d'orientation et au rapport au savoir. Des différences significatives entre nos deux catégories d'étudiants apparaissent sur ces sous-dimensions. Sur l'axe renvoyant aux raisons du choix d'orientation, les GEA sont plus en accord que les AES avec les facteurs « valeur professionnelle du diplôme préparé », « attrait pour la spécificité de leur filière » et « souhait de poursuivre de longues études et repousser l'insertion professionnelle ». Sur l'axe renvoyant à la posture par rapport au savoir, les GEA sont plus en accord que les AES avec le facteur « relation affective au savoir ». Concernant l'axe renvoyant au contrat didactique, les GEA sont plus en accord que les AES avec le facteur « contrat didactique appliqué ». Enfin, pour ce qui est de l'axe renvoyant aux attentes sur ce que la formation permettra (rapport à l'institution), les GEA sont plus en accord que les AES avec les facteurs « lieu d'apprentissage professionnel » et « lieu de rencontre ».

Pour finir, les typologies mises en évidence montrent également des différences entre les étudiants de GEA et AES : l'étudiante de la classe 1 est dans un rapport scolaire au savoir. Si l'on se réfère à la conceptualisation de Charlot (1997), elle correspondrait à la figure épistémique de « l'objectivation-dénomination ». L'étudiant de GEA de la classe 3 est dans un rapport scolaire et immature au savoir. Il correspondrait à la figure épistémique de « l'objectivation-dénomination » (*op.cit.*). L'étudiant d'AES de la classe 5 est dans un rapport théorisé du savoir. Il correspondrait à la figure épistémique de la « distanciation » (*op.cit.*). Le sujet de la classe 2 semble ne pas trouver de sens à ses études, il n'est pas investi dans le savoir. Il correspondrait à la figure épistémique de la « l'imbrication du je dans la situation » (*op.cit.*). Enfin, l'étudiant de GEA de la classe 4 est dans un « rapport identitaire » au savoir et il correspondrait à la figure épistémique de la « distanciation-régulation » (*op.cit.*).

Ces premiers résultats montrent bien que le processus d'orientation n'est pas le résultat d'effets mécanistes de dimensions sociobiographiques et/ou psychologiques. La qualité du cursus antérieur, l'origine sociale ne suffisent pas à expliquer des choix de formation. C'est à la question du sens accordée aux études qu'il faut s'intéresser ici.

La deuxième partie de notre hypothèse concerne la stabilité du rapport au savoir dans le temps. Nous allons donc présenter les résultats renvoyant à l'évolution du rapport au savoir sur les temps 2 et 3 de notre étude longitudinale.

CHAPITRE IX. ÉVOLUTIONS DANS LE TEMPS

La deuxième partie de notre hypothèse concerne la stabilité du rapport au savoir dans le temps. Or, une difficulté se présente pour l'analyse du deuxième recueil de données à cause de la perte importante de sujets entre le temps 1 et le temps 2. Nous ne reviendrons pas sur les raisons déjà développées dans la partie méthodologique, nous souhaitons plutôt présenter ici les conséquences sur le traitement de nos données et expliquer les choix que nous avons dû faire.

La première étape du traitement consistera à présenter succinctement la population du temps 2 sur nos variables socio-biographiques. La deuxième étape s'attachera à tester le lien sur les items du rapport au savoir entre les temps 1 et temps 2. Enfin, la troisième étape portera sur la mise à jour de profils tels que ceux définis en temps 1. Cependant, une comparaison de nos deux recueils *stricto sensu* étant devenue impossible, nous avons choisi d'effectuer cette comparaison en ne prenant en compte que les sujets encore communs entre le temps 1 et le temps 2. En effet, si tel n'était pas le cas, les différences constatées pourraient être dues à des différences effectives entre les deux temps ou à l'absence de certains sujets en temps 2. Nous avons donc repris certains calculs de dimensions présentes en temps 1 en ne conservant que les sujets de ce temps 1 présents au temps 2. Nous appellerons les résultats de cet échantillon extrait du temps 1 global, le temps 1' (temps 1 prime).

Notons que pour ce qui est des étudiants d'AES, le mode de recueil des données fait que nous sommes allés faire passer les questionnaires dans des amphithéâtres de deuxième année. Nous n'avons donc ici que des étudiants, tout comme pour GEA, qui ont réussi leur première année universitaire. Les interprétations des résultats obtenus tiendront compte de cette particularité de notre échantillon.

En premier lieu, nous présenterons les tableaux de fréquences recueillis et les tableaux croisés nous permettant de caractériser l'échantillon du T2. En deuxième lieu, nous présenterons les analyses comparatives réalisées selon la section d'études afin de mettre en évidence des différences significatives entre nos deux populations du T2.

Pour finir, nous présenterons les éléments caractéristiques de l'étape 3. Le nombre de sujets étant extrêmement réduit, nous ne présenterons que les tableaux de fréquences et les tableaux croisés nous permettant de caractériser l'échantillon du T3. Nous présentons ensuite les analyses comparatives réalisées selon la section d'études afin de mettre en évidence des différences significatives entre nos deux populations du T3. Le faible échantillon ne nous a pas permis de réaliser des analyses en composantes principales afin de dégager des sous-dimensions du rapport au savoir, pas plus qu'une typologie.

Nous terminerons par exposer une synthèse mettant notamment en évidence les évolutions dans le temps du rapport au savoir des étudiants.

IX.1. PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON DU T2

Nous avons procédé à l'analyse préliminaire de nos données en réalisant, via SPSS, des tableaux de fréquences. Cela nous permet ainsi d'appréhender la vraisemblance de nos données d'une part et de mieux cerner les caractéristiques socio-biographiques de notre population en T2. Pour affiner ces résultats statistiques et caractériser de manière significative les étudiants d'IUT et d'AES, nous présentons également les tableaux croisés pour lesquels les écarts sont significatifs.

IX.1.1. CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON DU T2

IX.1.1.1. SECTION D'ÉTUDE ET SEXE

Tableau 52. Fréquences : section d'étude et sexe – T2

Section d'étude	
AES	28,4
GEA	71,6
Sexe	
Masculin	42
Féminin	58

On trouve une majorité d'étudiants d'IUT en T2 (71,6%) (*cf.* tableau 52 ci-dessus). On constate une sur-représentation de GEA par rapport au temps 1 (chi deux = 4,91 ; p.03).

Par ailleurs, toutes filières confondues, les femmes sont légèrement sur-représentées : 42% d'hommes et 58% de femmes. La proportion homme femme est quasi-identique à celle du temps 1 (chi deux = 0,18 ; p.67).

IX.1.1.2. CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE ET NIVEAU D'ÉTUDE DES PARENTS

Tableau 53. Fréquences : niveau d'études et statut professionnel des parents – T2

Niveau d'études du père	
Collège	9,7
Lycée	6,9
Cap bep	19,4
Bac	13,9
Etudes supérieures	50,0
Statut professionnel du père	
Ouvrier	20,3
Employé	17,4
Cadre	42,0
Professions libérales	20,3
Niveau d'étude de la mère	
Collège	6,8
Lycée	8,2
Cap bep	15,1
Bac	19,2
Etudes supérieures	50,7
Statut professionnel de la mère	
Ouvrier	3,4
Employé	64,4
Cadre	18,6

Professions libérales	13,6
------------------------------	------

Pour plus de la moitié des étudiants (63,9%), le niveau d'étude du père est supérieur ou égal au baccalauréat, la répartition est semblable à celle du temps 1 (chi deux = 0,45 ; p.98) ; (cf. tableau 53 ci-dessus). Pour 62,3% des étudiants, le père appartient aux catégories socio professionnelles « cadre » ou « professions libérales » et pour 37,7% d'entre eux aux catégories « employé » ou « ouvrier ». La répartition est semblable à celle du temps 1 (chi deux = 1,75 ; p.62).

Pour plus de la moitié des étudiants (69,9%), le niveau d'étude de la mère est supérieur ou égal au baccalauréat, la répartition est semblable à celle du temps 1 (chi deux = 1,55 ; p.81).

Le statut professionnel de la mère nous montre par ailleurs qu'elle appartient massivement à la catégorie socio professionnelle « employé » (64,4%) suivie des catégories socio professionnelles « cadre » ou « professions libérales » (32,2%). La répartition est semblable à celle du temps 1 (chi deux = 0,43 ; p.93).

Tableau 54. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs au niveau d'étude des parents – T2

	Pourcentage AES	Pourcentage GEA	Khi deux	p
Niveau d'étude du père T2				
Collège	15,0	7,7	5,65	.04
Lycée	15,0	3,8		
CAP BEP	15,0	21,2		
Bac	20,0	11,5		
Etudes sup	35,0	55,8		

De façon générale, le niveau d'étude des pères d'étudiants de GEA est bien meilleur que celui des étudiants d'AES puisque plus de 67% ont un niveau bac ou plus contre 55% pour AES (cf. tableau 54 ci-dessus). Ces résultats sont conformes à ceux du temps 1.

IX.1.1.3. PARCOURS SCOLAIRE OBJECTIF

Tableau 55. Fréquences : années d'avance, redoublements et lieu du parcours scolaire – T2

Années d'avance en primaire	
Oui	2,5
Non	97,5
Années d'avance en secondaire	
Oui	0
Non	100
Redoublements en primaire	
Oui	6,3
Non	93,8
Redoublements en secondaire	
Oui	21,3
Non	78,8

Toutes filières confondues, le nombre d'années d'avance en primaire ou secondaire est peu significatif. 6,3% des étudiants ont déjà redoublé en primaire ; (cf. tableau 55 ci-dessus). 21,3% des étudiants ont déjà redoublé en secondaire.

Tableau 56. Fréquences : type de baccalauréat et mention – T2

Bacs obtenus	
ES	61,7
STT	19,8
S	17,3
Mentions obtenues	
Passable	43,1
AB	34,7
B	20,8
TB	1,4

Toutes filières confondues, les étudiants ont majoritairement obtenu un bac ES (61,7%) ; (cf. tableau 56 ci-dessus). Juste après, vient le bac STT (19,8%). Il est à noter que certains baccalauréats ne sont plus représentés au temps 2 (notamment le bac L, et les bacs professionnels). Pour les bacs restant, la répartition est équivalente sur les deux temps (chi deux = 1,57 ; p.45).

Tous bacs confondus, ils ont majoritairement obtenu des mentions « passable » (43,1%) ou « AB » (34,7%). Ces résultats sont conformes au temps 1 (chi deux = 2,66 ; p.44).

IX.1.1.4. PARCOURS SCOLAIRE SUBJECTIF

Jugement sur le parcours (primaire, collège, lycée)

Tableau 57. Fréquences : jugement sur le parcours scolaire – T2

Jugement sur parcours primaire	
Insuffisant	0
Moyen	15
Bon	57,5
Excellent	27,5
Jugement sur parcours collège	
Insuffisant	0
Moyen	27,8
Bon	63,3
Excellent	8,9
Jugement sur parcours lycée	
Insuffisant	0
Moyen	46,2
Bon	48,7
Excellent	5,1
Au lycée, estime avoir été	
Travailleur	76,6
Attentif	90
Discipliné	85,1
Intéressé	87,3

Toutes filières confondues, les étudiants jugent en majorité (85%) qu'ils ont eu un bon parcours primaire, la répartition est équivalente sur les deux temps (chi deux = 2,79 ; p.42).

(cf. tableau 57 ci-dessus). Ils jugent en majorité (72.2%) qu'ils ont eu un bon parcours au collège, la répartition est équivalente sur les deux temps (chi deux = 2,49 ; p.47)..

Concernant le parcours au lycée, ils le jugent majoritairement « bon » à « excellent » (53,8%) la répartition est équivalente sur les deux temps (chi deux = 4,48 ; p.21). Les étudiants, estiment massivement avoir été travailleurs, attentifs, disciplinés ou encore intéressés. C'est

l'attention qui remporte le plus de pourcentages (90%). Ici encore ces résultats sont conformes au temps 1.

Retour sur la 1^e année écoulée :

Tableau 58. Fréquences : jugement sur la formation, 1 an après – T2

Niveau en première année	
Insuffisant	2,3
Moyen	54,0
Bon	41,4
Excellent	2,3
Contenus correspondaient aux attentes	
Désaccord	31
Accord	68,9
Satisfait des contenus des cours	
Désaccord	24,1
Accord	77,9
Regret absence de stage en AES	
Désaccord	33,3
Accord	66,6
Iut stage correspondait aux attentes	
Désaccord	30,2
Accord	69,9
Iut satisfait du stage de découverte	
Désaccord	26,9
Accord	73

Quelle que soit la filière d'études, les étudiants du temps 2 estiment leur niveau en 1^e année moyen (54%) ou bon (41,4%) ; (cf. tableau 58 ci-dessus).

Les étudiants du temps 2 estiment à 68,5% que les contenus des cours de 1^e année correspondaient à leurs attentes.

Les étudiants du temps 2 sont majoritairement satisfaits des contenus des cours de 1^e année (75,9%).

Les étudiants d'AES du temps 2 regrettent majoritairement l'absence de stage en 1^e année (66,6%). Pour la majorité des étudiants d'IUT du temps 2, le stage de 1^e année correspondait à leurs attentes (69,9%). La majorité des étudiants d'IUT du temps 2, a été satisfait du stage de découverte de 1^e année (73%).

Tableau 59. Fréquences : raisons du choix d'option d'IUT – T2

	Désaccord	Accord
Raison du choix d'option d'IUT de 2 ^e année		
car elle vous plaît	11,2	88,8
car intéressante	14,3	85,7
car prestigieuse	65,1	34,9
car nécessaire pour		
poursuite d'études	28,6	71,4
par dépit	73	27

Globalement, l'option de 2^e année d'IUT a été choisie parce qu'elle plaît puis parce qu'elle est intéressante. Juste après, la raison avancée, pour 71,4% est sa nécessité pour poursuivre des études supplémentaires, (cf. tableau 59 ci-dessus).

Sur la plupart des variables socio-biographiques notre échantillon reste conforme à la répartition repérée en temps 1.

Nous allons désormais présenter les résultats qui testent l'évolution du rapport au savoir dans le temps.

IX.2. STABILITÉ DU RAPPORT AU SAVOIR DANS LE TEMPS : ÉVOLUTIONS T1-T2

IX.2.1. ÉVOLUTIONS T1-T2 : ÉTUDE DES CORRÉLATIONS

Nous avons procédé à une étude des corrélations sur l'ensemble des items du rapport au savoir afin de déterminer les évolutions entre les temps 1 et 2. Nous utilisons donc les données du T1 repérables en T2 (T1') et celles du T2.

Pour ce faire, nous avons interprété la matrice des corrélations effectuée sur SPSS et nous avons repéré 30 items pour lesquels la corrélation est faible et qui témoigne donc d'un écart important des réponses entre les temps 1 et 2.

Pour les autres items, la corrélation est forte, ce qui témoigne d'une absence de différence entre les réponses des temps 1 et 2.

Afin de déterminer le sens des différences mises en évidence pour les 30 items faiblement corrélés, nous avons procédé à des tableaux croisés avec calcul de khi2.

Tableau 60. Tableaux croisés des items du rapport au savoir faiblement corrélés du T1' au T2

Items	R de Pearson	Khi2	P	Pas de changement d'avis	De désaccord à accord	D'accord à désaccord
Rapport à l'apprendre						
On peut apprendre en regardant la tv	.222	18,9	.03	55,9	15,6	11,7
Représentation des savoirs (appliqués/théoriques)						
Vous attendez de votre filière un savoir utile	.221	13,69	.03	61,1	1,3	6,5
Sens des concepts						
Ce que vous apprenez ne sert à rien dans la pratique professionnelle	.193	23,09	.00	63,2	9,2	3,9
L'intérêt de suivre un cours réside dans les liens que l'on peut établir avec d'autres cours	.415	16,75	.05	57,3	14,6	17,3
Contrat didactique						
Vous attendez de vos enseignants des raisonnements qui vous poussent à réfléchir	.195	15,73	.01	58,7	5,3	4
Posture par rapport au savoir						
Pour comprendre un cours mieux vaut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant	.190	18,48	.03	55,4	14	19

Attitudes d'études						
Vous ne travaillez vos cours qu'à l'approche des examens	.219	21,78	.01	48	29,5	8,4
Rapport à l'institution						
Vous pensez que votre formation vous permettra d'acquérir une culture générale	.203	44,4	.00	61,7	2,7	15,1
Vous pensez que votre formation vous permettra de vous ouvrir un large éventail de débouchés professionnels	.062	13,47	.04	53,4	11,2	28,1
Vous pensez que votre formation vous permettra de vous constituer un réseau professionnel	.163	20,01	.02	45,9	15,3	30,6

Nous présentons les items pour lesquels le khi2 est significatif (cf. tableau 60 ci-dessus).

Si majoritairement, les étudiants n'ont pas changé d'avis de façon significative entre les temps 1 et 2, nous notons toutefois, sur certains items, des évolutions de points de vue.

En premier lieu, les étudiants ont changé d'avis sur l'item « *vous ne travaillez vos cours qu'à l'approche des examens* » de la dimension « attitudes d'études » : 29,5% sont passés d'un désaccord en T1 à un accord en T2. Ils ont également changé d'avis sur l'item « *vous pensez que votre formation vous permettra de vous constituer un réseau professionnel* » de la dimension rapport à l'institution : 30,6% sont passés d'un accord à un désaccord. Concernant cette même dimension, sur l'item « *vous pensez que votre formation vous permettra de vous ouvrir un large éventail de débouchés professionnels* », 28,1% sont passés d'un accord en T1 à un désaccord en T2.

Certains étudiants ont également évolué dans leur posture par rapport au savoir. Sur l'item « *pour comprendre un cours mieux vaut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant* », 19% des étudiants sont passés d'un accord en T1 à un désaccord en T2.

Concernant le sens des concepts, sur l'item « *l'intérêt de suivre un cours réside dans les liens que l'on peut établir avec d'autres cours* », 17,3% des étudiants sont passés d'un accord à un désaccord. Concernant le rapport à l'apprendre, sur l'item « *on peut apprendre en regardant la télévision* », nous voyons que 15,6% sont passés d'un désaccord en T1 à un accord en T2.

On repère que dans l'ensemble, les changements restent relativement marginaux.

Afin de saisir avec plus de précision l'ampleur de l'évolution des différences entre nos deux catégories d'étudiants, nous avons procédé à un calcul de Delta entre le temps 1 et le temps 2, item par item.

IX.2.2. ÉVOLUTIONS T1-T2 : ANALYSES COMPARATIVES (UTILISATION DES DELTA)

Les résultats de corrélation ci-dessus montrent que des écarts existent sur certains items entre le temps 1 et le temps 2. La deuxième étape consiste ici à évaluer l'ampleur d'ordre quantitatif de cet écart. Nous avons donc calculé des delta, c'est-à-dire les écarts entre la réponse donnée au temps 2 à laquelle nous avons soustrait la réponse donnée au temps 1. Ainsi, un étudiant qui a répondu 3 en temps 2 et 2 en temps 1 obtient un score de plus 1. L'interprétation

psychologique de cet écart est que l'étudiant est plus en accord avec l'item en T1 qu'en T2. A l'inverse un delta de moins 1 signifie que l'étudiant est moins en accord avec l'item en temps 2. La moyenne des écarts par item est faible. Ce qui nous intéresse ici c'est de voir si les écarts de delta sont différents selon nos deux populations d'étudiants. Nous avons procédé à des analyses comparatives AES *versus* GEA par le biais d'Anova sur SPSS (« analyse de variance univariée »). Le seuil de signification a été fixé à .05. Nous rappelons que ces analyses visent à identifier des évolutions entre les temps 1 et 2 et que pour cela, nous comparons les données du T1 repérables en T2 (T1') avec celles du T2.

IX.2.2.1. RAPPORT AU SAVOIR

Tableau 61. Analyses comparatives des delta. Evolution du rapport à l'apprendre

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Rapport à l'apprendre						
On peut apprendre en regardant la tv	-,18	,73	,37	,96	4,66	.03
Apprendre c'est comprendre les autres	,35	,49	-,04	,75	4,57	.04
Contrat didactique						
Vous attendez de vos enseignants des exercices d'application par rapport au cours	,2	,77	-,16	,76	3,31	.07
Posture affective						
Dans votre formation vous êtes proche des personnels administratifs	-,26	,56	,56	,88	14,72	.00
Vous êtes contrôlé sur votre présence en cours	,0	,74	-,54	,74	7,3	.01
Les professeurs s'attardent sur des points pour lesquels certains étudiants éprouvent des difficultés	-,21	,79	,31	,89	5,21	.02
Posture identitaire						
Lorsqu'un enseignant formule une idée contraire à vos convictions, vous vous braquez	,28	,83	-,17	,79	4,14	.05
Attitudes d'études						
Pour préparer un examen, vous réalisez des schémas que vous mémoriserez	-,31	,82	,18	,78	5,66	.02

Rapport à l'apprendre :

En T2, par rapport à leur réponse en T1' à l'item « on peut apprendre en regardant la tv », les GEA sont plus en accord et les AES sont plus en désaccord, (*cf.* tableau 61 ci-dessus). Pour l'item « apprendre c'est comprendre les autres », c'est l'inverse : les GEA sont plus en désaccord et les AES plus en accord.

Contrat didactique :

En T2, par rapport à leur réponse en T1' à l'item « vous attendez de vos enseignants des exercices d'application par rapport au cours » les GEA sont plus en désaccord et les AES plus en accord, (*cf.* tableau 61 ci-dessus).

Posture affective :

En T2, par rapport à leur réponse en T1' aux items « dans votre formation vous êtes proche des personnels administratifs » et « les professeurs s'attardent sur des points pour lesquels certains étudiants éprouvent des difficultés », les GEA sont plus en accord et les AES plus en désaccord, (*cf.* tableau 61 ci-dessus).

En revanche, pour l'item « vous êtes contrôlé sur votre présence en cours », les GEA sont plus en désaccord et les AES n'ont pas changé d'avis.

Posture identitaire :

En T2, par rapport à leur réponse en T1' à l'item « lorsqu'un enseignant formule une idée contraire à vos convictions, vous vous braquez », les GEA sont plus en désaccord et les AES plus en accord, (*cf.* tableau 61 ci-dessus).

Attitudes d'études :

En T2, par rapport à leur réponse en T1' à l'item « pour préparer un examen, vous réalisez des schémas que vous mémoriserez », les GEA sont plus en accord et les AES plus en désaccord, (*cf.* tableau 61 ci-dessus).

IX.2.2.2. RAPPORT À L'INSTITUTION**Tableau 62. Analyses comparatives des delta. Evolution du rapport à l'institution**

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
L'institution comme lieu de savoir. Votre formation vous permettra de :						
Susciter un jeu de l'esprit	,26	,56	-,04	,62	3,41	.07
Acquérir une culture générale	,21	,63	-,24	,77	5,21	.02
L'institution comme lieu de rencontre. Votre formation vous permettra de						
Rencontrer de futurs associés	,05	,52	,41	,82	3,23	.08

En T2, par rapport à leur réponse en T1' aux items « susciter un jeu de l'esprit » et « acquérir une culture générale », les GEA sont plus en désaccord et les AES plus en accord, (*cf.* tableau 62 ci-dessus). Pour l'item « rencontrer de futurs associés », AES et GEA sont plus en accord.

En synthèse, on peut voir avec ces résultats que l'évolution « quantitative » du rapport au savoir est faible. Nous allons désormais voir dans quelle mesure ces écarts affectent les formes de rapport au savoir définies en temps 1.

Au préalable nous allons regarder ce qui différencie nos populations sur chacune des dimensions psychologiques. Puis nous avons procédé à des analyses en composantes principales. Tous ces résultats sont présentés dans le chapitre suivant.

IX.2.3. ANALYSES COMPARATIVES SELON LA SECTION D'ÉTUDE – T2

Afin d'appréhender ce qui différencie nos deux catégories d'étudiants interrogés en temps 2, nous avons procédé à des analyses comparatives AES *versus* GEA par le biais d'Anova sur SPSS (« analyse de variance univariée »). Les réponses des sujets se situent sur une échelle allant de 1 à 4 (« total désaccord », « désaccord », « accord », « total accord »). Nous utilisons donc les moyennes recueillies sur ces échelles afin d'élaborer nos interprétations. Le seuil de signification a été fixé à .05.

Nous avons présenté nos résultats du temps 2 autour des 5 thèmes explicatifs que nous avons souhaité tester dans notre étude, à savoir : le parcours scolaire du sujet, les déterminants de son choix d'orientation et la dynamique familiale, le rapport à l'apprendre et le rapport à l'institution.

De la même façon que nous avons procédé pour le temps 1, pour chacun des thèmes, nous présentons les résultats en trois points :

- Les éléments que nos deux catégories d'étudiants ont en commun, afin de mettre en évidence ce qui peut caractériser notre population totale. Les tableaux des analyses comparatives sont en annexes (*cf.* annexe 33, p.152 à 155).
- Les différences significatives entre nos deux catégories d'étudiants avec un consensus de réponse (les tableaux des résultats significatifs se trouvent au début de chaque thème évoqué).
- Les différences significatives entre nos deux catégories d'étudiants avec des réponses marquant une opposition (les tableaux des résultats significatifs se trouvent au début de chaque thème évoqué).

IX.2.3.1. RAISONS DU CHOIX D'ORIENTATION- RETOUR SUR LA FORMATION 1 AN APRÈS

Tableau 63. Analyses comparatives T2. Retour sur le choix de formation 1 an après

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Retour sur le choix de formation, 1 an après						
La formation proposée (IUT/université) n'existe pas à l'université / IUT.	2	,71	2,73	,8	13,65	.00
Dans votre filière il y a un réel encadrement	1,95	,74	2,89	,59	33,43	.00
Après l'obtention du diplôme vous pensez être en mesure de travailler	1,67	,66	2,05	,75	4,34	.04
Après l'obtention du diplôme vous pensez poursuivre vos études	3,28	,78	3,68	,51	6,67	.01
Dans votre formation, vous avez rompu avec les disciplines que vous aviez étudiées jusque là	2,1	,79	2,66	1,03	4,87	.03
Votre formation propose des débouchés professionnels immédiats	1,52	,60	2,46	,63	34,74	.00
Avoir votre diplôme c'est posséder un diplôme valorisé	2,28	,64	3	,47	28,81	.00

Retour sur le choix formation, un an après :

De manière significative, pour tous les étudiants interrogés, leur formation n'existe pas ailleurs et ils n'y trouvent pas un réel encadrement et c'est d'autant plus vrai pour les AES, (cf. tableau 63 ci-dessus). Ils ne s'estiment pas en rupture avec les disciplines étudiées auparavant, et c'est d'autant plus le cas des étudiants d'AES.

AES et GEA ne pensent pas être en mesure de travailler après le diplôme. Pour eux, la formation ne propose pas de débouchés professionnels immédiats, et c'est encore plus vrai pour les AES. Enfin, AES et GEA pensent poursuivre leurs études après le diplôme et c'est d'autant plus vrai pour les GEA.

Les GEA estiment que leur diplôme est valorisé sur le marché du travail. Par contre ce n'est pas le cas pour les AES.

IX.2.3.2. DYNAMIQUE FAMILIALE**Tableau 64. Analyses comparatives T2. Indicateurs de la dynamique familiale**

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Dynamique familiale						
Votre père pense que l'obtention de vos années se fera sans difficulté	2,90	,7	3,36	,7	6,39	.01
Votre mère pense que l'obtention de vos années se fera sans difficulté	2,9	,7	3,32	,66	5,84	.02
Votre père est fier de votre intégration dans votre formation	2,57	,6	2,93	,71	4,19	.04
Votre mère est fière de votre intégration dans votre formation	2,21	,79	1,75	,9	3,95	.05

Ici, nous observons des différences significatives entre les deux catégories d'étudiants. Les pères et les mères des étudiants de GEA pensent que l'obtention des années de leurs enfants se fera sans difficulté alors que ce n'est pas le cas de ceux des AES (cf. tableau 64 ci-dessus). De plus, d'après les étudiants d'AES et GEA leurs pères ne sont selon eux pas fiers de leur intégration dans leur formation et c'est d'autant plus vrai pour les AES. Enfin, leurs mères ne sont selon eux pas fières de leur intégration dans leur formation, et c'est d'autant plus vrai pour les GEA.

IX.2.3.3. RAPPORT AU SAVOIR**Tableau 65. Analyses comparatives T2. Indicateurs du rapport à l'apprendre**

				AES	σ	GEA	σ	F	p
				Moyenne		Moyenne			
L'apprendre									
Apprendre connaissances	c'est	accumuler	des	3,09	,70	3,52	,60	6,87	.01

Représentation des savoirs appliqués/théoriques						
Vous attendez un savoir pour le plaisir	2,86	,73	2,41	,78	5,17	.02
Sens des concepts : relation utilitariste						
Un cours doit tenir compte de la réalité de votre future profession	2,86	,79	3,27	,67	5,14	.02
Contrat didactique						
Vous attendez de vos enseignants qu'ils vous éclairent sur votre pratique professionnelle future	2,71	,78	3,21	,59	9,03	.00
Vous attendez de vos enseignants des conseils pratiques pour l'exercice de votre métier	2,86	,73	3,27	,65	5,76	.02

- **Qu'est-ce qu'apprendre :**

Tous les étudiants interrogés estiment que l'on ne peut pas apprendre en regardant la TV et en apprenant ses cours par cœur (*cf.* annexe 33, p.152). Apprendre, ce n'est pas se transformer. En revanche, pour tous, on peut apprendre en discutant, en écoutant, en lisant. Apprendre c'est s'insérer dans la société.

Pour les GEA et AES, apprendre c'est accumuler des connaissances et c'est d'autant plus vrai pour les GEA, (*cf.* tableau 65 ci-dessus).

- **Représentation des savoirs appliqués/théoriques :**

Tous les étudiants interrogés estiment obtenir un savoir utile dans leur filière, (*cf.* annexe 33, p.152). Ils n'aiment pas apprendre des théories ou apprendre à utiliser des outils.

GEA et AES n'estiment pas obtenir de leur filière un savoir pour le plaisir et c'est d'autant plus vrai pour les GEA, (*cf.* tableau 65 ci-dessus).

- **Sens des concepts pour le sujet (vision pointilliste, utilitariste ou quantitative du savoir) :**

Vision utilitariste et quantitative :

Tous les étudiants interrogés estiment que ce qu'ils apprennent est parfois très abstrait par rapport à la pratique professionnelle et ne sert à rien professionnellement, (*cf.* annexe 33, p.152). Ce qui leur importe ce n'est pas de terminer au plus vite leurs études pour s'accomplir dans la vie professionnelle.

Si les professeurs ne font plus allusion à la vie courante mais travaillent dans un univers qui leur est totalement inconnu, ils n'éprouvent pas de difficultés. L'intérêt de suivre un cours n'est pas justifié par l'utilisation concrète qu'ils en feront après les études.

Un cours intéressant est un cours où ils apprennent beaucoup de choses et différentes de celles qu'ils connaissaient déjà. Pour comprendre une notion abstraite développée en cours, ils ont besoin de la concrétiser.

Nous observons ici une différence significative entre les deux catégories d'étudiants : pour les GEA un cours doit tenir compte de la réalité de leur future profession alors que ce n'est pas le cas pour les AES, (*cf.* tableau 65 ci-dessus).

Vision pointilliste :

Pour tous les étudiants, les parties conclusives du cours ne sont pas plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit, (cf. annexe 33, p.152). Ils n'essaient pas de relier des idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines. Un exposé n'est pas seulement compris uniquement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.

Pour l'item « *lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, vous ne savez plus quoi penser ni qui a raison* », tous les étudiants sont en désaccord.

L'intérêt de suivre un cours ne réside pas dans les liens que l'on peut établir avec d'autres cours. Ils ne préfèrent pas les résultats fermes aux débats contradictoires. Un cours ne reste pas intéressant quand beaucoup de leurs questions restent sans réponse. Dans l'enseignement supérieur, ils n'acceptent pas que l'enseignant n'explique pas tout.

Ils se rendent compte que les notions vues en cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

• **Le « contrat didactique » (compréhension des attentes enseignantes/étudiantes),**

Tous les étudiants interrogés estiment que ce que les enseignants attendent d'eux n'est pas formulé très clairement, pour autant ils estiment que ce n'est pas flou non plus, (cf. annexe 33, p.152). Ce que les enseignants attendent d'eux correspond à du travail concret et applicable professionnellement et est utile dans le cadre de la formation qu'ils ont choisie.

Ils attendent des enseignants des raisonnements qui vous poussent à réfléchir et des exercices d'application par rapport aux cours. Ils ne trouvent pas que l'enseignant complique inutilement les choses et son vocabulaire ne leur pose pas problème.

Pour eux, la manière dont l'enseignant donne son cours ne permet pas d'anticiper ses attentes pour l'examen. Globalement, les cours ne correspondent pas à leurs attentes.

Ils n'aiment pas qu'on leur dise précisément ce qu'ils doivent faire pour l'étude de leurs cours.

Ici, nous observons des différences significatives entre les deux catégories d'étudiants : tout d'abord, les GEA attendent de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future, alors que ce n'est pas le cas des AES, (cf. tableau 65 ci-dessus). De plus, les GEA attendent de leurs enseignants des conseils pratiques pour l'exercice de leur futur métier alors que ce n'est pas le cas des AES.

Tableau 66. Analyses comparatives T2. Posture par rapport au savoir et attitudes d'études

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Posture affective par rapport aux savoirs						
Dans votre formation, vous être proche des enseignants	1,8	,61	2,57	,63	22,44	.00
Dans votre formation, vous être proche des personnels administratifs	1,35	,49	2,46	,76	37,12	.00
Si vous n’aimez pas un enseignant, vous éprouvez des difficultés à vous intéresser au cours	2,52	,81	3,28	,75	14,89	.00

Si vous n'aimez pas un enseignant, vous éprouvez des difficultés à vous motiver pour venir en cours	2,52	1,03	3,23	,83	9,7	.00
Posture identitaire par rapport aux savoirs						
Lorsque vous n'êtes pas d'accord avec l'enseignant vous ne le dites pas mais n'en pensez pas moins	2,95	,6	2,52	,85	4,34	.04
Attitudes d'étude						
Vous manquez souvent les cours que vous n'appréciez pas	1,7	,73	2,16	,91	4,15	.04

- **Posture du sujet par rapport au savoir (relation affective ou identitaire au savoir),**

Relation affective :

S'ils n'aiment pas l'enseignant, ils n'éprouvent pas de difficultés à s'intéresser au cours ou pour réussir, (cf. annexe 33, p.152). Ils ne sont pas contrôlés sur leur présence en cours et les enseignants ne s'attardent pas sur des points sur lesquels certains étudiants éprouvent des difficultés. Ils ne regrettent pas de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle qu'ils l'ont connue dans le secondaire.

Pour comprendre un cours, il n'est pas nécessaire d'être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant. S'ils ne comprennent pas tout dans un cours, ils ne se sentent pas mal à l'aise. Ils peuvent aimer les matières enseignées par un professeur qu'ils n'apprécient pas.

De manière significative, dans leur formation AES et GEA ne s'estiment pas proches de leurs enseignants et c'est d'autant plus vrai pour les AES, (cf. tableau 66 ci-dessus). De plus, ils ne se sentent pas proches des personnels administratifs et c'est encore plus vrai pour les AES.

De plus, nous observons des différences significatives entre les deux catégories d'étudiants. Si les GEA n'aiment pas un enseignant, ils éprouvent des difficultés à s'intéresser au cours alors que ce n'est pas le cas des AES. Enfin, les GEA ont des difficultés à se motiver pour venir en cours s'ils n'aiment pas l'enseignant. Ce n'est pas le cas des AES.

Relation identitaire :

Pendant les cours tous les étudiants disent accepter les idées qui ne correspondent pas à leur point de vue, (cf. annexe 33, p.152). Lorsqu'ils ne sont pas d'accord avec l'enseignant ils ne le font pas savoir. Lorsqu'un enseignant formule une idée contraire à leurs convictions, ils ne se braquent pas.

Lorsqu'ils ne sont pas d'accord avec l'enseignant, AES et GEA ne le disent pas mais n'en pensent pas moins et c'est d'avantage vrai pour les GEA, (cf. tableau 66 ci-dessus).

- **Les attitudes d'étude.**

Conduite par rapport aux cours :

Lorsqu'ils n'apprécient pas un cours, tous les étudiants interrogés font l'effort de le suivre, (cf. annexe 33, p.152). Lorsqu'ils apprécient un cours, ils prennent des notes. Lorsqu'ils apprécient un cours, les GEA participent, pas les AES.

De manière significative, AES et GEA ne manquent pas souvent les cours qu'ils n'apprécient pas et c'est autant plus vrai pour les AES, (cf. tableau 66 ci-dessus).

Conduite par rapport aux examens :

Pour réviser leurs examens, tous les étudiants interrogés indiquent ne pas rédiger un résumé fidèle au cours, ne pas réaliser des schémas qu'ils mémorisent, ne pas tenter d'assimiler tous les détails du cours ou encore de pas restructurer le cours à leur façon et en le réécrivant, (cf. annexe 33, p.152). Ils ne travaillent pas leurs cours qu'à l'approche des examens. Les AES relisent plusieurs fois ce qu'ils ont souligné d'important, pas les GEA.

Capacités à maîtriser dans les études :

Tous les étudiants interrogés n'estiment pas devoir être en mesure de dire la même chose en langage technique ou symbolique ni d'être capable de réécrire avec leurs mots certaines parties du cours, (cf. annexe 33, p.152). En revanche, ils estiment devoir être en mesure de décortiquer une question afin d'y percevoir tous les éléments cruciaux et d'écrire de façon synthétique les grandes lignes du cours.

IX.2.3.4. RAPPORT À L'INSTITUTION

Tableau 67. Analyses comparatives T2. Indicateurs du rapport à l'institution

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Institution comme lieu de savoir						
La formation vous permettra d'acquérir de la rigueur dans le raisonnement	2,95	,39	2,62	,59	5,22	.02
La formation vous permettra de réussir facilement	2,15	,37	2,43	,53	4,63	.03
La formation vous permettra d'expliquer des faits de société	3	,46	2,64	,75	3,99	.05
La formation vous permettra d'acquérir une culture générale	3,3	,47	2,84	,71	7,29	.01
Institution comme lieu d'apprentissage						
Votre formation vous permettra de préparer leur futur métier	2,45	,6	2,86	,64	6,06	.02
Votre formation vous permettra d'être performant dans un domaine d'avenir	2,25	,55	2,78	,71	9,43	.00
Votre formation vous permettra d'apprendre les bases pour l'exercice de votre futur métier	2,4	,6	2,84	,68	6,5	.01
Votre formation vous permettra d'avoir une idée de la réalité de votre futur métier	1,95	,51	2,64	,7	16,46	.00
Institution comme lieu de rencontre						
Votre formation vous permettra de vous constituer un réseau professionnel	1,85	,37	2,41	,83	8,55	.00

- **Lieu de savoir : « votre formation vous permettra de »**

Pour tous les étudiants interrogés, leur formation ne leur permettra pas de satisfaire leur curiosité, de mieux se comprendre, de susciter un jeu de l'esprit, d'acquérir une culture générale, de s'enrichir sur le plan personnel ou encore d'acquérir des méthodes de travail (cf. annexe 33, p.152).

De manière significative, pour les AES et les GEA, la formation ne leur permettra pas d'acquérir de la rigueur dans le raisonnement, (cf. tableau 76 ci-dessus). C'est encore plus le cas pour les GEA. De plus, la formation ne leur permettra pas de réussir facilement et c'est d'autant plus vrai pour les AES.

Par ailleurs, ici, nous observons des différences significatives entre les deux catégories d'étudiants. Pour les AES, la formation leur permettra d'expliquer des faits de société et d'acquérir une culture générale et ce n'est pas le cas des GEA.

- **lieu d'apprentissage : « votre formation vous permettra de »**

Pour tous les étudiants interrogés, leur formation ne leur permettra pas de leur ouvrir un large éventail de débouchés professionnels, (cf. annexe 33, p.152).

De manière significative, pour les GEA et les AES, la formation ne leur permettra pas de préparer leur futur métier, d'être performants dans un domaine d'avenir, d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier ou encore d'avoir une idée de la réalité de leur futur métier. A chaque fois, c'est d'autant plus vrai pour les AES, (cf. tableau 76 ci-dessus).

- **lieu de rencontre : « votre formation vous permettra de »**

Pour tous les étudiants interrogés, leur formation ne leur permettra pas de rencontrer d'éventuels futurs associés ni de se préparer à autre chose, (cf. annexe 33, p.152).

De manière significative, la formation ne leur permettra pas de se constituer un réseau professionnel et c'est d'autant plus vrai pour les AES, (cf. tableau 76 ci-dessus). En revanche, pour les GEA, elle leur permettra de se faire des amis et ce n'est pas le cas pour les AES.

SYNTHÈSE DES DIFFÉRENTES SIGNIFICATIVES ENTRE GEA ET AES : ÉVOLUTIONS T1 – T2

Premièrement, nous observons des différences socio-biographiques entre nos deux catégories d'étudiants entre les temps 1 et 2. Concernant la filière d'étude, on trouve une majorité d'étudiants d'IUT en T2. De façon générale, le niveau d'étude des pères d'étudiants de GEA est meilleur que celui des étudiants d'AES. Ces résultats sont conformes à ceux du temps 1.

Deuxièmement, nous observons quelques évolutions concernant le rapport au savoir entre les temps 1 et 2. Si majoritairement, les étudiants n'ont pas changé d'avis de façon

significative entre les temps 1 et 2, nous notons toutefois, sur certains items, des évolutions de points de vue.

En premier lieu, un certain nombre d'étudiants sont passés d'un désaccord en T1 à un accord en T2. On les retrouve sur la dimension du rapport à l'apprendre, sur l'item « *on peut apprendre en regardant la télévision* », et sur l'item « *vous ne travaillez vos cours qu'à l'approche des examens* » de la dimension « attitudes d'études ».

En deuxième lieu, un certain nombre d'étudiants sont passés d'un accord en T1 à un désaccord en T2. On les retrouve sur la dimension du rapport à l'institution pour les items « *vous pensez que votre formation vous permettra de vous constituer un réseau professionnel* » et « *vous pensez que votre formation vous permettra de vous ouvrir un large éventail de débouchés professionnels* ». On retrouve également ce changement d'avis sur la dimension renvoyant à la posture par rapport au savoir sur l'item « *pour comprendre un cours mieux vaut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant* ». Enfin, les étudiants ont également eu ce changement d'avis sur la dimension renvoyant au sens des concepts sur l'item « *l'intérêt de suivre un cours réside dans les liens que l'on peut établir avec d'autres cours* ».

Globalement, ces changements (concernant uniquement certains items des dimensions étudiées) restent relativement marginaux. Ils sont probablement le résultat des effets de la confrontation à la situation universitaire.

Troisièmement, nous observons en T2 des différences entre nos deux catégories d'étudiants concernant le choix d'orientation et le rapport au savoir

Concernant le retour sur le choix d'orientation un an après, seuls les GEA estiment que leur diplôme est valorisé sur le marché du travail (comme en T1). Seuls leurs parents pensent que l'obtention des années de leurs enfants se fera sans difficulté.

Pour les GEA un cours doit tenir compte de la réalité de leur future profession, ce qui dénote une vision utilitariste des savoirs, comme en T1, alors que ce n'est pas le cas pour les AES. Seuls les GEA attendent de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future et des conseils pratiques pour l'exercice de leur futur métier. Leur contrat didactique est toujours de nature appliqué. S'ils n'aiment pas un enseignant, ils éprouvent des difficultés à s'intéresser au cours et à se motiver pour venir en cours s'ils n'aiment pas l'enseignant. Cela dénote toujours chez eux d'une relation affective au savoir. Enfin, ils estiment que leur formation leur permettra de se faire des amis. L'institution est pour eux un lieu de rencontre

Quant aux AES, ils estiment que la formation leur permettra d'expliquer des faits de société et d'acquérir une culture générale. Pour eux, l'institution est un lieu de savoir.

IX.2.4. CONSTRUCTION DES SOUS-DIMENSIONS DES RAISONS DU CHOIX ET DU RAPPORT AU SAVOIR – T2

Ces premiers résultats comparatifs montrent qu'il existe des différences entre les deux populations. Cependant, comme pour le temps 1, nous souhaitons savoir quelles sous-dimensions du rapport au savoir existent et si elles se sont modifiées entre les deux temps de recueil de données.

Dans un deuxième temps, nous explorerons les différences entre AES et GEA sur ces sous-dimensions.

En T2, 80 participants ont répondu à notre questionnaire. Rappelons que nous allons reprendre les calculs des dimensions présentes en temps 1 en ne conservant que les sujets de ce temps 1 présents au temps 2. Nous appellerons les résultats de cet échantillon extrait du temps global, le temps 1' (temps 1 prime).

Nous allons présenter ci-dessous les composantes dégagées sur le T1' puis celles du T2.

De plus, nous présenterons pour chaque facteur l'analyse de fiabilité réalisée en indiquant l'Alpha de Cronbach, analyse essentielle à la réalisation de scores sur lesquels nous pourrions ensuite réaliser nos analyses comparatives.

IX.2.4.1. SOUS DIMENSIONS DU T1'

La procédure d'analyse en composantes principales est la même que celle qui a été détaillée pour les ACP du T1. Nous présentons donc la synthèse des facteurs recueillis.

ACP « RAISONS DU CHOIX D'ORIENTATION » :

Tableau 68. ACP T1' : facteurs retenus pour l'axe « raisons du choix d'orientation »

Facteur 1 : valeur professionnelle accordée à la formation

Le score calculé sur cet axe varie de 8 à 20.

Alpha	.75
Vous avez choisi votre filière car il y a des stages obligatoires	,664
Vous avez choisi votre formation en fonction des débouchés professionnels offerts	,743
Vous avez choisi votre formation en fonction des professions auxquelles elle donne accès	,886
Vous avez choisi votre formation en fonction des actes professionnels que vous feriez grâce à l'exercice d'une profession accessible par cette formation	,684
Vous avez choisi votre formation car le diplôme délivré est valorisé sur marché travail	,839

Facteur 2 : attrait pour la discipline

Le score calculé sur cet axe varie de 4 à 15.

Alpha	.80
Vous avez choisi votre formation pour sa continuité avec la série du bac obtenu	,649
Vous avez choisi votre formation en raison de votre réussite antérieure dans cette discipline	,765
Vous avez choisi votre formation en raison de vos compétences dans ce domaine	,865
Vous avez choisi votre formation par passion pour la discipline	,805

Cette analyse a permis d'extraire deux facteurs qui renvoient à des raisons très différentes du choix d'orientation. Le premier comprend des items qui mettent l'accent sur la valeur que l'étudiant attribue à son diplôme. Le deuxième renvoie à l'attrait pour le contenu disciplinaire, les raisons sont davantage du côté d'une recherche de plaisir à apprendre des matières connues pour lesquelles il y avait une réussite préalable. Ces deux facteurs étaient déjà apparus en temps 1 mais avec moins d'items les constituant.

ACP « RAPPORT À L'APPRENDRE » :

Tableau 69. ACP T1' : facteurs retenus pour l'axe « rapport à l'apprendre »

Facteur 2 : acquisition de maturité – adaptation/compréhension du monde

Le score calculé sur cet axe varie de 3 à 12.

Alpha	.72
Apprendre c'est comprendre les autres	,624
Apprendre c'est accumuler des connaissances	,754
Apprendre c'est s'insérer dans la société	,873

Facteur 3 : rapport ludique, interactif

Le score calculé sur cet axe varie de 2 à 8.

Alpha	.73
Il est possible d'apprendre en regardant la tv	,860
Il est possible d'apprendre en discutant	,824

Facteur 4 : rapport utilitariste

Le score calculé sur cet axe varie de 4 à 8.

Alpha	.72
Dans votre filière, vous aimez apprendre des techniques	,900
Dans votre filière, vous aimez apprendre à utiliser des outils	,824

Aucun facteur n'avait pu être retenu en temps 1 pour le rapport à l'apprendre. On peut ici extraire 3 facteurs. Le premier renvoie à une conception de l'apprendre pour mieux comprendre le monde qui nous entoure. Le deuxième montre un rapport ludique, voire infantile du rapport à l'apprendre. Le troisième ne porte que sur un rapport très « utilitariste » de l'apprendre.

ACP « CONTRAT DIDACTIQUE » :

Tableau 70. ACP T1' : facteurs retenus pour l'axe « contrat didactique »

Facteur 1 : contrat didactique appliqué

Le score calculé sur cet axe varie de 7 à 12.

Alpha	.721
Vous attendez de vos enseignants qu'ils vous éclairent sur votre pratique prof future	,843
Vous attendez de vos enseignants des conseils pratiques pour l'exercice de votre futur métier	,793
Vous attendez de vos enseignants des raisonnements qui vous poussent à réfléchir	,589

Facteur 2 : concordance des attentes enseignantes/étudiantes

Le score calculé sur cet axe varie de 5 à 14.

Alpha	.705
Ce que les enseignants attendent de vous est formulé très clairement	,792
Ce que les enseignants attendent de vous est parfois très flou	-,750
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.	,571
Globalement, les cours de votre forma correspondent à vos attentes	,698

Un seul facteur avait pu être retenu en temps 1 pour le rapport didactique. On peut ici extraire 2 facteurs. Le premier renvoie à une conception appliquée du contrat didactique, comme au temps 1 (3 items sur 4 présents). Le deuxième porte sur la concordance des attentes entre les enseignants et les étudiants.

ACP « RAPPORT À L'INSTITUTION » :

Tableau 71. ACP T1' : facteurs retenus pour l'axe « rapport à l'institution »

Facteur 1 : institution comme lieu d'apprentissage professionnel

Le score calculé sur cet axe varie de 10 à 20.

Alpha	.820
Vous pensez que votre formation vous permettra de préparer votre futur métier	,873
Vous pensez que votre formation vous permettra d'être performant dans un domaine d'avenir	,810
Vous pensez que votre formation vous permettra de vous ouvrir un large éventail de débouchés professionnels	,562

Vous pensez que votre formation vous permettra d'apprendre les bases pour l'exercice de votre futur métier	,797
Vous pensez que votre formation vous permettra d'avoir une idée de la réalité de votre futur métier	,804

Facteur 2 : institution comme lieu d'acquisition de culture personnelle

Le score calculé sur cet axe varie de 3 à 8.

Alpha	.708
Vous pensez que votre formation vous permettra d'acquérir de la culture générale	,851
Vous pensez que votre formation vous permettra de vous enrichir sur plan personnel	,776

Trois facteurs avaient pu être retenus en temps 1 pour le rapport à l'institution. On peut ici extraire 2 facteurs. Le premier qui montre un rapport à l'institution où elle est perçue comme un lieu d'apprentissage professionnel est identique à celui du temps 1. Le deuxième montre un rapport à l'institution comme lieu de culture et d'enrichissement personnel. C'est un facteur qui reprend partiellement un facteur du temps 1.

IX.2.4.2. SOUS DIMENSIONS DU T2
ACP « RAPPORT À L'APPRENDRE » :

Les traitements concernant les composantes principales pour le rapport à l'apprendre se trouvent en annexes (cf. annexe 34, p.156). Ci-dessous, nous présentons la synthèse des facteurs recueillis.

Tableau 72. ACP T2 : facteurs retenus pour l'axe « rapport à l'apprendre »

Facteur 2 : vision utilitariste du savoir

Le score calculé sur cet axe varie de 2 à 8.

Alpha	.749
Dans votre filière, vous aimez apprendre des techniques	,861
Dans votre filière, vous aimez apprendre à utiliser des outils	,822

Facteur 3 : rapport ludique, interactif

Le score calculé sur cet axe varie de 2 à 8.

Alpha	.725
On peut apprendre en regardant la tv	,826
On peut apprendre en discutant	,833

Aucun facteur n'avait pu être retenu en temps 1 pour le rapport à l'apprendre. On peut ici extraire 2 facteurs, identiques à ceux du temps T1'. Le premier renvoie à une conception utilitariste de l'apprendre. Le deuxième montre un rapport ludique, voire infantile du rapport à l'apprendre.

ACP « CONTRAT DIDACTIQUE » :

Les traitements concernant les composantes principales pour le contrat didactique se trouvent en annexes (cf. annexe 35, p. 159). Ci-dessous, nous présentons la synthèse des facteurs recueillis.

Tableau 73. ACP T2 : facteurs retenus pour l'axe « contrat didactique »

Facteur 1 : contrat didactique appliqué

Le score calculé sur cet axe varie de 2 à 8.

Alpha	.823
--------------	-------------

Vous attendez de vos enseignants qu'ils vous éclairent sur votre pratique professionnelle future	,915
Vous attendez de vos enseignants des conseils pratiques pour l'exercice de votre futur métier	,889
Facteur 2 : compréhension des attentes enseignantes	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 2 à 7.</i>	
Alpha	.737
Ce que les enseignants attendent de vous est formulé très clairement	,890
Ce que les enseignants attendent de vous est parfois très flou	-,769

Un seul facteur avait pu être retenu en temps 1 pour le rapport didactique. On peut ici extraire 2 facteurs. Le premier renvoie à une conception appliquée du contrat didactique, comme au temps 1 (2 items sur 4 présents). Le deuxième porte sur la compréhension des attentes enseignantes. Ce facteur nouveau montre les effets de la nouvelle situation de formation sur les étudiants.

ACP « POSTURE PAR RAPPORT AU SAVOIR » :

Les traitements concernant les composantes principales pour la posture par rapport au savoir se trouvent en annexes (cf. annexe 36, p. 161). Ci-dessous, nous présentons la synthèse des facteurs recueillis.

Tableau 74. ACP T2 : facteurs retenus pour l'axe « posture par rapport au savoir »

Facteur 1 : relation affective au savoir	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 4 à 16.</i>	
Alpha	.796
Lorsque vous n'aimez pas un enseignant, vous éprouvez des difficultés à vous intéresser au cours	,824
Lorsque vous n'aimez pas un enseignant, vous éprouvez des difficultés à apprendre le cours	,693
Lorsque vous n'aimez pas un enseignant, vous éprouvez des difficultés à vous motiver à venir en cours	,678
Lorsque vous n'aimez pas un enseignant, vous éprouvez des difficultés à réussir	,831
Facteur 2 : relation de proximité aux enseignants	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 4 à 16.</i>	
Alpha	.752
Dans votre filière vous êtes proche des enseignants	,735
Dans votre filière vous êtes proche des personnels administratifs	,713
Lorsque vous n'êtes pas d'accord avec l'enseignant vous le faites savoir	,728
Facteur 3 : relation identitaire au savoir	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 2 à 7.</i>	
Alpha	.713
Pendant les cours vous n'acceptez pas les idées qui ne correspondent pas à votre point de vue	,833
Lorsqu'un enseignant formule une idée contraire à vos convictions, vous vous braquez	,844

Un seul facteur avait pu être retenu en temps 1 pour la posture par rapport au savoir. On peut ici extraire 3 facteurs. Le premier renvoie à une conception très affective du savoir. Les étudiants soulignent leurs difficultés liées aux affects projetés sur les enseignants. Il reprend partiellement le facteur extrait en temps 1. Le deuxième porte sur la proximité avec les enseignants et le personnel administratif. Ce facteur montre l'effet de la première année de formation. Le troisième facteur porte sur une forme identitaire de relation au savoir.

ACP « MODE D'APPROPRIATION DU SAVOIR » :

Les traitements concernant les composantes principales pour le mode d'appropriation du savoir se trouvent en annexes (cf. annexe 37, p. 163). Ci-dessous, nous présentons la synthèse des facteurs recueillis.

Tableau 75. ACP T2 : facteurs retenus pour l'axe « mode d'appropriation du savoir »

Facteur 1 : construction du savoir	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 4 à 8.</i>	
Alpha	.756
En termes de capacités à maîtriser dans vos études, il vous semble indispensable de pouvoir écrire de façon synthétique les grandes lignes du cours	,823
En termes de capacités à maîtriser dans vos études, il vous semble indispensable de pouvoir réécrire avec vos mots certaines parties du cours	,838

Aucun facteur n'avait pu être retenu en temps 1 pour le mode d'appropriation du savoir. On peut ici extraire un facteur. Il renvoie à la façon dont l'étudiant s'approprie le savoir. Il dénote les effets de la première année de formation.

ACP « RAPPORT À L'INSTITUTION » :

Les traitements concernant les composantes principales pour le rapport à l'institution se trouvent en annexes (cf. annexe 38, p. 164). Ci-dessous, nous présentons la synthèse des facteurs recueillis.

Tableau 76. ACP T2 : facteurs retenus pour l'axe « rapport à l'institution »

Facteur 1 : lieu de savoir-pour le plaisir	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 6 à 19.</i>	
Alpha	.728
Vous pensez que votre formation vous permettra d'acquérir de la rigueur dans le raisonnement	,616
Vous pensez que votre formation vous permettra de satisfaire votre curiosité	,585
Vous pensez que votre formation vous permettra de susciter un jeu de l'esprit	,753
Vous pensez que votre formation vous permettra d'acquérir des méthodes de travail	,500
Dans cette filière vous obtenez un savoir pour le plaisir	,713
Facteur 2 : lieu d'apprentissage professionnel	
<i>Le score calculé sur cet axe varie de 4 à 16.</i>	
Alpha	.755
Vous pensez que votre formation vous permettra de préparer futur métier	,617
Vous pensez que votre formation vous permettra d'être performant dans domaine d'avenir	,732
Vous pensez que votre formation vous permettra de vous faire des amis	,722
Vous pensez que votre formation vous permettra de vous ouvrir large éventail de débouchés professionnels	,730

Trois facteurs avaient pu être retenus en temps 1 pour le rapport à l'institution. On peut ici extraire 2 facteurs. Le premier montre un rapport à l'institution où elle est perçue comme un lieu de savoir pour le plaisir, ce dernier prenant sa source notamment dans des jeux de l'esprit ou la satisfaction de la curiosité. Ce facteur n'était jamais apparu jusque-là et semble caractéristique de l'expérience de la première année de formation dans le supérieur. Le deuxième montre un rapport à l'institution comme lieu d'apprentissage professionnel. C'est un facteur qui reprend partiellement un facteur du temps 1.

SYNTHÈSE DES SOUS DIMENSIONS MISES EN ÉVIDENCE – T2

Concernant « les raisons du choix d'orientation » en T1', nous avons pu extraire deux facteurs qui renvoient à des raisons très différentes du choix d'orientation. Le premier comprend des items qui mettent l'accent sur la valeur que l'étudiant attribue à son diplôme. Le deuxième renvoie à l'attrait pour le contenu disciplinaire, les raisons sont davantage du côté d'une recherche de plaisir à apprendre des matières connues pour lesquelles il y avait une réussite préalable. Ces deux facteurs étaient déjà apparus en temps 1 mais avec moins d'items les constituant.

Pour ce qui est du « rapport à l'apprendre » en T1', nous avons pu extraire 3 facteurs. Le premier renvoie à une conception de l'apprendre pour mieux comprendre le monde qui nous entoure. Le deuxième montre un rapport ludique, voire infantile du rapport à l'apprendre. Le troisième ne porte que sur un rapport très « utilitariste » de l'apprendre. En T2, nous avons pu extraire 2 facteurs, identiques à ceux du temps T1'. Le premier renvoie à une conception utilitariste de l'apprendre. Le deuxième montre un rapport ludique, voire infantile du rapport à l'apprendre.

Concernant « le contrat didactique » en T1', on a pu extraire 2 facteurs. Le premier renvoie à une conception appliquée du contrat didactique, comme au temps 1 (3 items sur 4 présents). Le deuxième porte sur la concordance des attentes entre les enseignants et les étudiants. En T2, nous avons également pu extraire 2 facteurs. Le premier renvoie à une conception appliquée du contrat didactique, comme au temps 1 (2 items sur 4 présents). Le deuxième porte sur la compréhension des attentes enseignantes. Ce facteur nouveau montre les effets de la nouvelle situation de formation sur les étudiants.

Pour ce qui est de « la posture par rapport au savoir » en T2, nous avons pu extraire 3 facteurs. Le premier renvoie à une conception très affective du savoir. Les étudiants soulignent leurs difficultés liées aux affects projetés sur les enseignants. Il reprend partiellement le facteur extrait en temps 1. Le deuxième porte sur la proximité avec les enseignants et le personnel administratif. Ce facteur montre l'effet de la première année de formation. Le troisième facteur porte sur une forme identitaire de relation au savoir.

Pour « le mode d'appropriation du savoir » en T2, nous avons pu extraire un facteur. Il renvoie à la façon dont l'étudiant s'approprie le savoir. Il dénote les effets de la première année de formation.

Concernant « le rapport à l'institution » en T1', nous avons pu extraire 2 facteurs. Le premier qui montre un rapport à l'institution où elle est perçue comme un lieu d'apprentissage professionnel est identique à celui du temps 1. Le deuxième montre un rapport à l'institution comme lieu de culture et d'enrichissement personnel. C'est un facteur qui reprend partiellement un facteur du temps 1. En T2, nous avons pu extraire 2 facteurs. Le premier montre un rapport à l'institution où elle est perçue comme un lieu de savoir pour le plaisir, ce dernier prenant sa source notamment dans des jeux de l'esprit ou la satisfaction de la curiosité. Ce facteur n'était jamais apparu jusque-là et semble caractéristique de l'expérience

de la première année de formation dans le supérieur. Le deuxième montre un rapport à l'institution comme lieu d'apprentissage professionnel. C'est un facteur qui reprend partiellement un facteur du temps 1.

Dans l'ensemble, nous retrouvons, sur une population réduite, des résultats équivalents quant aux sous-dimensions du rapport au savoir ce qui est une première indication sur sa stabilité. Nous allons regarder maintenant ce qui en est des différences entre les filières sur ces dimensions.

Pour cela, nous réalisons des analyses comparatives (Anova) sur les composantes principales qui viennent d'être mises en évidence.

IX.2.5. ANALYSES COMPARATIVES DES SOUS- DIMENSIONS SELON LA SECTION D'ÉTUDE – T2

Pour mieux appréhender ce qui différencie nos deux catégories d'étudiants sur les axes préalablement mis en évidence, nous avons procédé à des analyses comparatives « selon la section d'étude » par le biais d'Anova sur SPSS (« analyse de variance univariée »).

Nous avons procédé au calcul des médianes afin d'élaborer nos interprétations (*cf.* annexe 39, p. 166). Le seuil de signification a été fixé à .05. Nous présentons ci-dessous les résultats significatifs.

Tableau 77. Analyses comparatives des ACP du T1' selon la « section d'études »

	Moyenne AES	Moyenne GEA	Score min.	Score max.	médiane	D	p
Raisons du choix d'orientation							
Facteur 1 : valeur professionnelle accordée à la formation	11,76	14,91	8	20	14	31,1 7	. 00
Rapport à l'apprendre							
Facteur 4 : rapport utilitariste	5,73	6,38	4	8	6	7,77	. 00
Contrat didactique							
Facteur 1 : contrat didactique appliqué	8,24	9,63	7	12	9	15,4	. 00
Rapport à l'institution (attentes)							
Facteur 1 : institution comme lieu d'apprentissage professionnel	13,33	15,69	10	20	15	19,7 7	. 00

Pour l'axe renvoyant aux raisons du choix d'orientation, les étudiants de GEA sont en accord avec les dimensions du facteur « valeur professionnelle accordée à la formation » (choix de la formation en fonction des débouchés professionnels offerts et des professions auxquelles elle donne accès, et parce que le diplôme délivré est valorisé sur le marché du travail) alors que ce n'est pas le cas des AES (*cf.* tableau 77 ci-dessus).

Pour l'axe renvoyant au rapport à l'apprendre, les étudiants de GEA sont en accord avec les dimensions du facteur « rapport utilitariste » (aime apprendre des techniques et utiliser des outils) alors que ce n'est pas le cas des AES.

Pour l'axe renvoyant au contrat didactique, les étudiants de GEA sont en accord avec les dimensions du facteur « contrat didactique appliqué » (attendent des enseignants qu'ils les

éclairent sur leur pratique professionnelle future et des conseils pratiques pour l'exercice de leur futur métier) alors que ce n'est pas le cas des AES.

Pour l'axe renvoyant au rapport à l'institution, les étudiants de GEA sont en accord avec les dimensions du facteur « institution comme lieu d'apprentissage professionnel » (pensent que leur formation leur permettra de préparer leur futur métier et d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier) alors que ce n'est pas le cas des AES.

Tableau 78. Analyses comparatives des ACP du T2 selon la « section d'études »

	Moyenne AES	Moyenne GEA	Score min.	Score max.	médiane	D	p
Contrat didactique							
Facteur 1 : contrat didactique appliqué	5,57	6,49	2	8	6	8,73	. 00
Posture par rapport au savoir							
Facteur 1 : relation affective au savoir	9,71	11,89	4	16	11,5	10,5	. 00
Facteur 2 : relation de proximité aux enseignants	8,2	10,69	4	16	10	19,7 2	. 00
Rapport à l'institution (attentes)							
Facteur 1 : lieu de savoir-pour le plaisir	14,15	12,91	6	19	14	4,77	. 04
Facteur 2 : lieu d'apprentissage professionnel	10,2	11,58	4	16	11	6,67	. 01

Pour l'axe renvoyant au contrat didactique, les étudiants de GEA sont en accord avec les dimensions du facteur « contrat didactique appliqué » alors que ce n'est pas le cas des AES (*cf.* tableau 78 ci-dessus).

Pour l'axe renvoyant à la posture par rapport au savoir, les étudiants de GEA sont en accord avec les dimensions du facteur « relation affective au savoir » (lorsqu'ils n'aiment pas un enseignant, ils éprouvent des difficultés à s'intéresser au cours et à l'apprendre et à se motiver à venir en cours) et avec les dimensions du facteur « relation de proximité aux enseignants » (ils sont proches des enseignants et des personnels administratifs) alors que ce n'est pas le cas des AES.

Pour l'axe renvoyant au rapport à l'institution, les étudiants d'AES sont en accord avec les dimensions du facteur « lieu de savoir pour le plaisir » (ils pensent que leur formation leur permettra de satisfaire leur curiosité, de susciter un jeu de l'esprit et ils estiment obtenir un savoir pour le plaisir) alors que ce n'est pas le cas des GEA. En revanche, ces derniers sont en accord avec les dimensions du facteur « lieu d'apprentissage professionnel » alors que ce n'est pas le cas des AES.

SYNTHÈSE DES DIFFÉRENCES ENTRE GEA ET AES SUR LES SOUS-DIMENSIONS DÉGAGÉES – T2

En T1', nous observons des différences significatives entre les deux catégories d'étudiants sur les sous-dimensions dégagées. Pour l'axe renvoyant aux raisons du choix d'orientation, seuls

les GEA sont en accord avec les dimensions du facteur « valeur professionnelle accordée à la formation ». Pour l'axe renvoyant au rapport à l'apprendre, seuls les GEA sont en accord avec les dimensions du facteur « rapport utilitariste ». Pour l'axe renvoyant au contrat didactique, seuls les GEA sont en accord avec les dimensions du facteur « contrat didactique appliqué ». Enfin, pour l'axe renvoyant au rapport à l'institution, seuls les GEA sont en accord avec les dimensions du facteur « institution comme lieu d'apprentissage professionnel »

En T2, nous observons également des différences significatives entre les deux catégories d'étudiants sur les sous-dimensions dégagées. Pour l'axe renvoyant au contrat didactique, seuls les GEA sont en accord avec les dimensions du facteur « contrat didactique appliqué ». Pour l'axe renvoyant à la posture par rapport au savoir, seuls les GEA sont en accord avec les dimensions du facteur « relation affective au savoir » et avec le facteur « relation de proximité aux enseignants ». Pour l'axe renvoyant au rapport à l'institution, seuls les AES sont en accord avec les dimensions du facteur « lieu de savoir pour le plaisir ». En revanche, seuls les GEA sont en accord avec les dimensions du facteur « lieu d'apprentissage professionnel ».

IX.2.6. TYPOLOGIES DU RAPPORT AU SAVOIR SELON LA SECTION D'ÉTUDE : ÉVOLUTIONS T1– T2

Typologie du rapport au savoir sur l'échantillon total du T2

Afin de dégager des profils de rapport au savoir au sein de l'échantillon total et de vérifier notre hypothèse sur la stabilité du rapport au savoir sur les deux temps, nous avons choisi de mener une analyse multivariée sous forme de Classification Hiérarchique Descendante à l'aide du logiciel ALCESTE (Reinert, 2003).

Cette analyse a été organisée autour de 308 variables actives. Pour chacune de ces variables, les réponses des sujets renvoient à un positionnement sur une échelle de Lickert en 4 points (1 = total désaccord ; 2 = pas d'accord ; 3 = d'accord ; 4 = tout à fait d'accord) :

Variables du T1' :

- ☐ 30 variables correspondant aux raisons du choix d'orientation ;
- ☐ 7 variables renvoyant à la dynamique familiale ;
- ☐ 9 variables renvoyant à l'apprendre ;
- ☐ 6 variables renvoyant à la représentation des savoirs (appliqués/théoriques) ;
- ☐ 20 variables renvoyant au sens des concepts ;
- ☐ 13 variables renvoyant au contrat didactique ;
- ☐ 16 variables renvoyant à la posture par rapport au savoir (affective/identitaire) ;
- ☐ 14 variables renvoyant aux attitudes d'étude ;
- ☐ 18 variables renvoyant au rapport à l'institution ;

Variables du T2 :

- ☐ 8 variables renvoyant au retour 1 an après sur le choix d'orientation ;
- ☐ 6 variables renvoyant à la dynamique familiale ;
- ☐ 9 variables renvoyant à l'apprendre ;
- ☐ 6 variables renvoyant à la représentation des savoirs (appliqués/théoriques) ;

- ☐ 21 variables renvoyant au sens des concepts ;
- ☐ 13 variables renvoyant au contrat didactique ;
- ☐ 16 variables renvoyant à la posture par rapport au savoir (affective/identitaire);
- ☐ 14 variables renvoyant aux attitudes d'étude ;
- ☐ 18 variables renvoyant au rapport à l'institution ;
- ☐ 19 variables renvoyant aux scores pour les items des raisons du choix et du rapport au savoir ;

Deux traitements ont été réalisés, avec deux listes de variables illustratives.

1- Première liste

Dix variables illustratives ont été prises en compte dans ce premier traitement:

- ☐ la section d'études (GEA *versus* AES);
- ☐ le sexe ;
- ☐ le retard scolaire (présence/absence de redoublement) ;
- ☐ la série du bac (STT/ES/L/S/BTA/Bac professionnel) ;
- ☐ la mention obtenue au bac (passable/assez bien/bien/très bien) ;
- ☐ l'estimation de la difficulté du choix d'orientation (très difficile/difficile/assez difficile/assez facile/facile/très facile) ;
- ☐ le projet de chercher un travail après l'obtention du diplôme (coché/non coché) ;
- ☐ le projet de partir à l'étranger après l'obtention du diplôme (coché/non coché) ;
- ☐ le projet de faire une autre formation après l'obtention du diplôme (coché/non coché) ;
- ☐ pas de projet (coché/non coché) ;

1- Deuxième liste

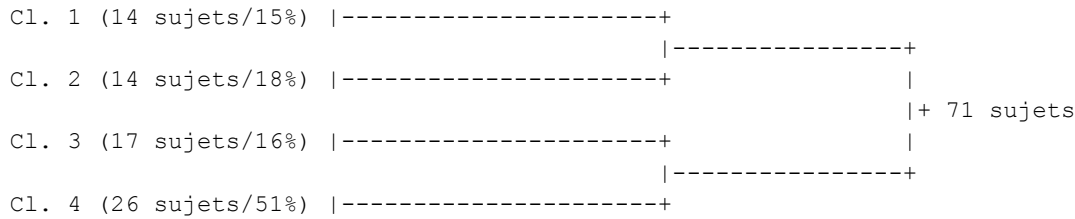
9 variables illustratives ont été prises en compte dans ce second traitement:

- ☐ la section d'études (GEA *versus* AES);
- ☐ niveau d'études du père (collège/lycée/bac/CAP-BEP/études supérieures);
- ☐ niveau d'études de la mère (collège/lycée/bac/CAP-BEP/études supérieures);
- ☐ la série du bac (STT/ES/L/S/BTA/Bac professionnel) ;
- ☐ jugement de l'étudiant sur son parcours au lycée (insuffisant/moyen/bon/ excellent);
- ☐ jugement de l'étudiant sur ses attitudes d'études au lycée : travailleur/discipliné/intéressé, (total désaccord/désaccord/accord/total accord) ;
- ☐ l'estimation de la difficulté du choix d'orientation (très difficile/difficile/assez difficile/assez facile/facile/très facile) ;
- ☐ estimation de la correspondance des contenus de 1^e année avec les attentes (total désaccord/désaccord/accord/total accord) ;
- ☐ estimation de la satisfaction par rapport aux contenus des cours de 1^e année (total désaccord/désaccord/accord/total accord) ;

La Classification Hiérarchique Descendante a été menée sur 80 sujets (aucun sujet ne présentait de cooccurrences de réponses trop hétérogènes en fonction des critères statistiques du logiciel) et elle nous a permis de dégager quatre profils différenciés.

Figure 4. Dendrogramme des profils de rapport au savoir sur l'échantillon total – T2

Classification Descendante Hiérarchique



Le dendrogramme (cf. figure 4 ci dessus) divisé en quatre classes différencie deux groupes initiaux contrastés.

- Le premier groupe rassemble les classes 1 et 2.
- Le deuxième groupe rassemble les classes 3 et 4.

Aussi, nous présentons les variables actives et illustratives caractéristiques de chacune de ces classes en respectant l'ordre indiqué par l'arborescence (ici, les classes 1 et 2 sont présentées d'abord en ce qu'elles sont relativement proches ; les classes 3 et 4 sont décrites ensuite). Les tableaux contenant l'ensemble des données sont présentés en annexe (cf. annexes 40 à 43, p. 168 à 172).

IX.2.6.1. CLASSE 1

Une approche scolaire/immature du savoir. Une vision utilitariste et pointilliste du savoir. Relation affective et identitaire au savoir. Pas de projet. (cf. annexe 40, p. 168).

Cette classe est caractéristique d'un étudiant de GEA (Khi2 = 6,37) titulaire d'un bac S (Khi2 = 5,45), avec une mention non renseignée (Khi2 = 6,87). Il estime avoir eu un niveau excellent au lycée (Khi2 = 12,75). Cet étudiant répond « ne sait pas » lorsqu'on lui demande son projet (Khi2 = 3,98). Il n'a pas le projet de partir à l'étranger (Khi2 = 5,07). Le niveau d'étude de la mère correspond à un CAP/BEP (Khi2 = 5,45).

Classe 1 : N = 14 ; 15 %

Le sujet prototypique de la classe 1 a tout d'abord en T1' un rapport à l'apprendre « pointilliste » : il n'accepte pas que l'enseignant n'explique pas tout. Aussi, une « suspension provisoire de sens » ne lui est pas possible (Rey et *al.*, *op.cit.*, p.14).

Par ailleurs, il aime l'idée des stages obligatoires ce qui indique une recherche de savoirs appliqués.

En termes de capacités à maîtriser dans ses études, il n'estime pas devoir être en mesure de décortiquer une question afin d'y percevoir tous les éléments cruciaux, ce qui pourrait dénoter une difficulté d'accès à la « problématisation » (*ibid.*).

Concernant le contrat didactique, il admet que les attentes enseignantes sont formulées clairement. Toutefois, il reste dans une posture très « identitaire » car lorsqu'un enseignant formule une idée contraire à ses convictions, il se braque. La relation au savoir peut devenir dépendante des convictions ou ambitions du sujet ; c'est le cas d'étudiants pris dans une logique d'affirmation de soi ou dans une « crispation identitaire », qui se manifeste par la revendication ou l'opposition (*ibid.*, p.18).

Enfin, il considère l'institution comme un lieu d'apprentissage professionnel : il estime que sa formation lui permettra d'avoir une idée de la réalité de son futur métier. De plus, pour lui, l'institution est également un lieu d'acquisition de culture personnelle.

En T2, le sujet prototypique de la classe 1 a globalement une approche très scolaire du savoir et de sa formation. Tout d'abord, il lui importe de terminer études au plus vite ses études pour s'accomplir professionnellement, ce qui dénote une vision « utilitariste » du savoir. Les études deviennent un « instrument de réussite sociale ». Or, l'engagement dans les études est perverti puisque celles-ci ne sont plus perçues comme un moyen d'accéder à des savoirs qui valent par eux-mêmes (Rey, *op.cit.*, p.21).

De plus, lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, il ne sait plus quoi penser ni qui a raison, ce qui évoque une difficulté d'accès à la problématisation. Dans son parcours scolaire, le savoir lui a été présenté sous une forme scolaire, comme un « agglomérat d'informations », ce qui dans l'enseignement supérieur le met en difficulté. Il ne possède pas encore nécessairement « l'autonomie pour juger de ce qui est vrai ou faux » (*ibid.*, p.64).

Cette « parcellisation » fait que l'étudiant, pour évaluer son travail, est dépendant du jugement de l'enseignant. Ici, s'il n'aime pas l'enseignant, il a des difficultés à réussir, ce qui laisse deviner cette relation « affective » au savoir : « d'où les tentatives pour apitoyer l'enseignant ou pour négocier sur les notes. Il y a ainsi une dérive relationnelle du rapport de l'étudiant au savoir » (*ibid.*).

De plus, ses attitudes d'études vont également dans le sens d'un rapport scolaire voire immature à sa formation : lorsqu'il n'apprécie pas un cours, il ne fait aucun effort pour le suivre. Ce sujet semble avoir une relation identitaire au savoir. Or, « être confronté à un apprentissage, à un savoir, à l'école, c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p.30), ce qui peut être source de résistance : ici, il semblerait que l'étudiant soit dans l'évitement de la confrontation à l'altérité, et donc dans un certain repli sur soi.

IX.2.6.2. CLASSE 2

Une recherche de savoirs appliqués. Besoin d'insertion, sans doute professionnelle. Approche globale des savoirs. Un contrat didactique cohérent et appliqué. L'institution est un lieu de savoir et d'apprentissage professionnel. (cf. annexe 41, p. 170).

Cette classe est caractéristique d'un étudiant titulaire d'un bac STT (Khi2 = 4,94), dont la mère à un niveau d'études « collège » (Khi2 = 5,51), et qui estime avoir été un élève très intéressé pendant son parcours (Khi2 = 4,39).

Classe 2 : N = 14 ; 18 %

En T1', le sujet prototypique de la classe 2 accepte les idées qui ne correspondent pas à son point de vue. De plus, lorsqu'un enseignant formule une idée contraire à ses convictions, il ne se braque pas. Aussi, il ne semble donc pas être dans une relation « identitaire » au savoir au sens où l'entendent Charlot, Bautier et Rochex (1992) : en confrontation avec l'apprentissage, il n'a pas peur « d'engager son identité et de la « mettre à l'épreuve » (*op.cit.*, p.30). Autrement dit, il n'est pas en résistance par rapport à des points de vus différents des siens.

Il estime devoir être en mesure de décortiquer une question afin d'y percevoir tous les éléments cruciaux ou encore de dire la même chose en langage technique ou symbolique.

Pour lui, l'institution est un lieu d'apprentissage professionnel qui lui permettra de s'ouvrir un large éventail de débouchés professionnels mais aussi un lieu de rencontre, qui lui permettra de se constituer un réseau professionnel.

Si l'on considère le rapport à l'apprendre en T2, on voit que le sujet prototypique de la classe 2 est dans une recherche de savoirs appliqués car il aime apprendre à utiliser des outils. De plus, pour lui, apprendre c'est s'insérer dans la société, ce qui évoque un certain besoin d'insertion, sans doute professionnelle. Il semble avoir une approche plutôt globale des savoirs car en termes de capacités à maîtriser dans ses études, il estime devoir être en mesure d'écrire les grandes lignes du cours de façon synthétique.

Globalement, les cours correspondent à ses attentes ce qui indique un contrat didactique en cohérence. Ce dernier est d'ailleurs appliqué car il attend de ses enseignants des conseils pratiques pour l'exercice de son futur métier.

Pour lui, l'institution est un lieu de savoir qui lui permettra de s'enrichir sur plan personnel, mais aussi un lieu d'apprentissage professionnel qui lui permettra d'apprendre les bases pour l'exercice de son futur métier.

La dynamique familiale indique qu'il est soutenu dans son choix d'orientation : sa mère est fière de son intégration dans la formation.

IX.2.6.3. CLASSE 3

L'institution n'est pas un lieu d'apprentissage professionnel. Le choix d'orientation n'est pas fondé sur une dynamique professionnalisante. Pas dans une vision utilitariste

du savoir. Ne compte pas faire une autre formation après le diplôme. (cf. annexe 42, p. 171).

Cette classe est caractéristique d'un étudiant de AES (Khi2 = 61,17), qui a obtenu un bac ES (Khi2 = 12,91). Il ne compte pas faire une autre formation après son diplôme (Khi2 = 10,38). Le père à un niveau d'étude « lycée » (Khi2 = 3,84).

Classe 3 : N = 17 ; 16 %

Concernant les raisons du choix de filière en T1', on voit que le sujet prototypique de la classe 3 ne l'a pas choisie car il n'y a pas de stages obligatoires. De plus, il n'a pas choisi la formation pour poursuivre le plus loin possible et pour poursuivre de longues études tout en ayant un diplôme valorisé. D'ailleurs pour lui, le diplôme préparé n'est pas valorisé sur marché du travail. Clairement donc, cela indique que le choix d'orientation n'est pas fondé sur une dynamique professionnalisante.

Le contrat didactique n'est pas appliqué : il n'attend pas des enseignants qu'ils l'éclairent sur sa pratique professionnelle future.

Le rapport à l'institution n'est d'ailleurs pas du tout professionnel : pour lui, sa formation ne lui permettra pas de préparer son futur métier ni d'apprendre les bases pour l'exercice de son futur métier.

En T2, pour le sujet prototypique de la classe 3, la formation préparée ne propose pas de débouchés professionnels immédiats. D'ailleurs pour lui, comme en T1', le diplôme préparé n'est pas valorisé sur marché du travail. Il n'a pas choisi sa filière car il n'y a pas de stages obligatoires. Son rapport à l'institution montre en effet qu'il ne s'agit pas pour lui d'un lieu d'apprentissage professionnel. Tout cela indique que le choix d'orientation n'est pas fondé sur une dynamique professionnalisante. Pour lui, un cours ne doit pas tenir compte de la réalité de la future profession. Il n'est pas dans une vision « utilitariste » du savoir comme l'entend Rey : les études ne sont pas perçues comme « instrument de réussite sociale » (*op.cit.*, p.21) et d'insertion

IX.2.6.4. CLASSE 4

Une relation appliquée au savoir. L'institution n'est pas un lieu de savoir. Pas de relation affective aux savoirs mais recherche de proximité avec les enseignants. Souhaite faire une autre formation après le diplôme. (cf. annexe 43, p. 172).

Cette classe est caractéristique d'un étudiant de GEA (Khi2 = 14,99), qui a obtenu un bac ES (Khi2 = 5,34) et qui souhaite faire une autre formation après son diplôme (Khi2 = 6,41). Le niveau d'études de la mère correspond à « études supérieures » (Khi2 = 4,49).

Classe 4 : N = 26 ; 51 %

En T1', le sujet prototypique de la classe 4 n'a pas fait son choix d'orientation par attrait pour une ou plusieurs disciplines en particulier. Il n'a pas choisi sa formation car elle est en continuité avec la série du bac obtenu mais suite à l'influence d'une personne et aux encouragements d'un ou plusieurs membres de sa famille. Une dimension familiale et affective du choix d'orientation n'est donc pas à exclure.

Il est dans une recherche de savoir appliqués car il aime l'idée des stages obligatoires.

Il regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que dans le secondaire ce qui laisse présager une posture assez « affective » par rapport aux savoirs : en effet, la relation au savoir peut être vécue par l'étudiant à travers la relation à l'enseignant, sur le mode affectif (*ibid.* p. 18). De ce fait, une relation distante à l'enseignant peut provoquer un manque.

Pour préparer un examen, il ne fait pas de schémas qu'il mémorise. Il n'a peut être donc pas une approche très globale des savoirs, mais plutôt pointilliste et scolaire.

En T2, le sujet prototypique de la classe 4 ($N = 26$; 51 %) est comme en T1' dans une relation appliquée au savoir car il aime l'idée des stages obligatoires.

L'institution ne semble pas pour lui être un lieu de savoir car il ne pense pas que sa formation lui permettra d'expliquer des faits de société.

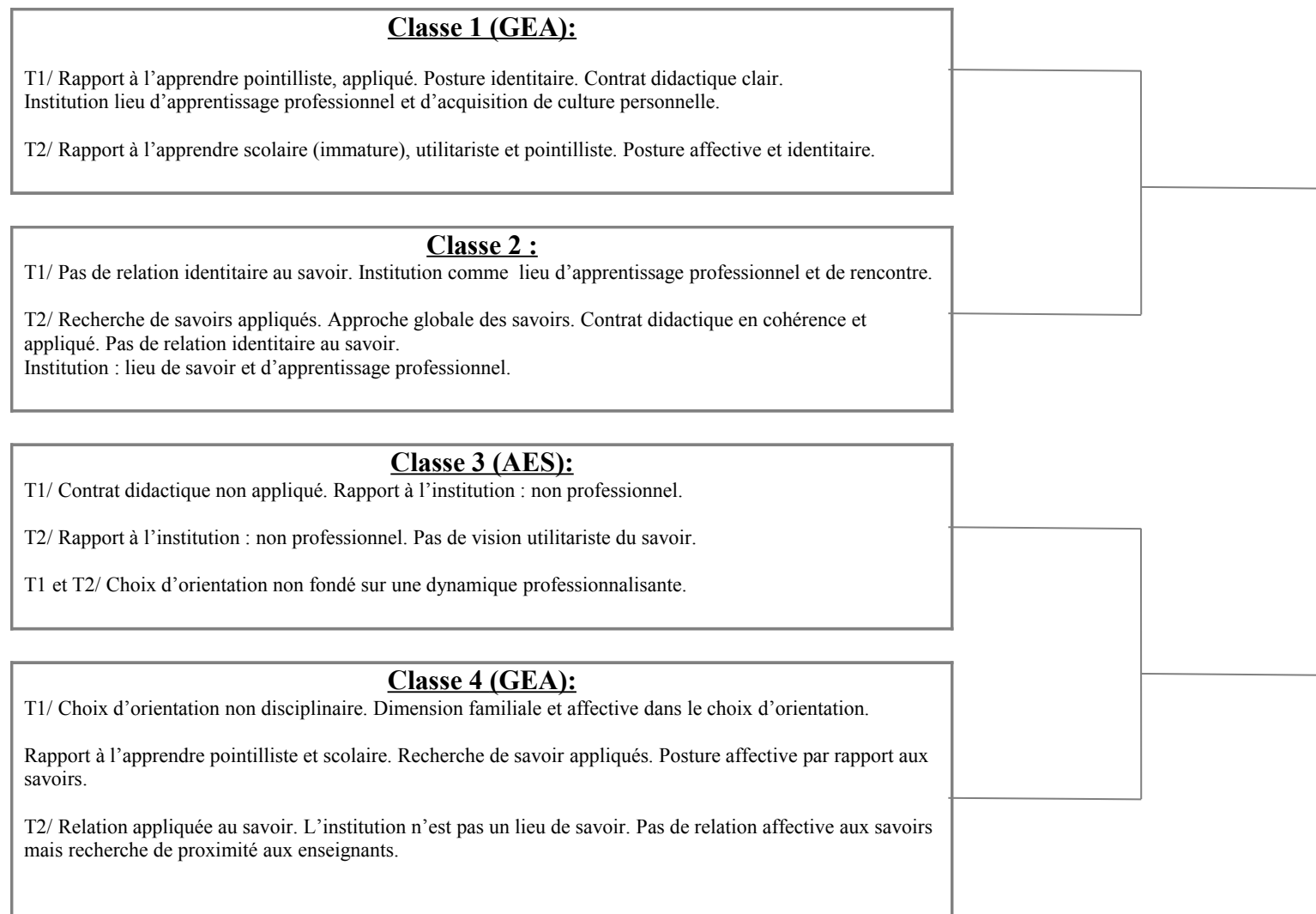
La posture par rapport au savoir indique qu'il recherche toujours une relation de proximité aux enseignants, ce qui laisse encore penser à une certaine posture affective.

Pour une meilleure lisibilité, nous avons synthétisé les typologies obtenues sur le T2 (*cf.* tableau 79 ci-dessous) et représenté les liens entre les diverses classes (*cf.* figure 5 ci-dessous).

Tableau 79. Analyses Alceste des sujets prototypiques des classes 1, 2, 3 et 4 : évolutions T1 – T2

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Profil global	Etudiant de GEA, bac S. Niveau excellent au lycée. Pas de projet. Niveau d'études de la mère : CAP/BEP.	Etudiant titulaire d'un bac STT. Niveau d'études de la mère : « collège ». Elève très intéressé pendant son parcours	Etudiant d'AES, de bac ES. Ne compte pas faire une autre formation après son diplôme. Niveau d'études du père : « lycée ».	Etudiant de GEA, de bac ES. Souhaite faire une autre formation après son diplôme. Niveau d'études de la mère : « études supérieures ».
Raisons du choix d'orientation		T2/ Dynamique familiale : soutenu dans son choix d'orientation.	T1' et T2/ Le choix d'orientation n'est pas fondé sur une dynamique professionnalisante.	T1'/ Le choix d'orientation n'est pas un choix disciplinaire. Dimension familiale et affective dans le choix d'orientation.
Rapport au savoir	T1'/ Rapport à l'apprendre pointilliste . Recherche de savoirs appliqués . Contrat didactique clair . Posture très identitaire . Institution : - lieu d' apprentissage professionnel - lieu d'acquisition de culture personnelle . T2/ Approche scolaire et immature du savoir et de la formation. Vision utilitariste du savoir. Relation affective et identitaire au savoir.	T1'/ Pas de relation identitaire au savoir. Institution : - lieu d' apprentissage professionnel - lieu de rencontre . T2/ Recherche de savoirs appliqués . Certain besoin d'insertion, sans doute professionnelle. Approche globale des savoirs. Contrat didactique en cohérence et appliqué . Pas de relation identitaire au savoir. Institution : - lieu de savoir - lieu d'apprentissage professionnel .	T1'/ Contrat didactique non appliqué . Rapport à l'institution : non professionnel . T2/ Institution : pas un lieu d'apprentissage professionnel . Pas de vision utilitariste du savoir.	T1'/ Recherche de savoir appliqués. Posture affective par rapport aux savoirs. Pas d'approche globale des savoirs, mais plutôt pointilliste et scolaire. T2/ Relation appliquée au savoir. L'institution n'est pas un lieu de savoir. Pas de relation affective aux savoirs mais recherche de proximité aux enseignants.

Figure 5. Dendrogramme détaillé des profils de rapport au savoir T1- T2



SYNTHÈSE ET CATÉGORISATION DES TYPOLOGIES MISES EN ÉVIDENCE : ÉVOLUTIONS T1– T2

Cette nouvelle analyse typologique croisant les réponses en temps 1' et 2 nous permet de repérer des similitudes sur les dimensions du rapport au savoir, ce qui nous permet de conclure à une certaine stabilité des formes de rapport au savoir. Nous reprenons de façon synthétique ci-dessous ces similitudes par profil.

Le sujet de la classe 1 est un étudiant de GEA, titulaire d'un bac STT ou S. Il estime avoir eu un niveau excellent au lycée. Il n'a pas de projet. Le niveau d'étude de la mère correspond à un CAP/BEP. En T1', il a un rapport à l'apprendre pointilliste. Il est en recherche de savoirs appliqués. Le contrat didactique est clair. Il est dans une posture très identitaire. Enfin, il considère l'institution comme un lieu d'apprentissage professionnel mais également comme un lieu d'acquisition de culture personnelle. En T2, il a globalement une approche très scolaire voire immature du savoir et de sa formation. Il a une vision utilitariste et pointilliste du savoir. Enfin, il est dans une relation affective et identitaire au savoir. Globalement, l'étudiant de cette classe est imbriqué dans l'apprentissage. Si l'on se réfère à la conceptualisation de Charlot (1997), il correspondrait à la fois la figure épistémique de « l'imbrication du je dans la situation » et à celle de « l'objectivation ».

Le sujet de la classe 2 est un étudiant titulaire d'un bac STT, dont la mère a un niveau d'études « collège », et qui estime avoir été un élève très intéressé pendant son parcours.

En T1', il ne semble pas avoir de relation identitaire au savoir. Pour lui, l'institution est un lieu d'apprentissage professionnel et de rencontre. En T2, on voit qu'il est dans une recherche de savoirs appliqués. Il a un certain besoin d'insertion, sans doute professionnelle. Il semble avoir une approche plutôt globale des savoirs. Le contrat didactique est en cohérence et appliqué. Il n'est pas dans une relation identitaire au savoir. Pour lui, l'institution est un lieu de savoir mais aussi un lieu d'apprentissage professionnel. La dynamique familiale indique qu'il est soutenu dans son choix d'orientation. Si l'on se réfère à la conceptualisation de Charlot (*op.cit.*), il correspondrait à la figure épistémique de « l'objectivation ».

Le sujet de la classe 3 est un étudiant d'AES qui a obtenu un bac ES. Il ne compte pas faire une autre formation après son diplôme. Le père a un niveau d'étude « lycée ». En T1' le choix d'orientation n'est pas fondé sur une dynamique professionnalisante. Le contrat didactique n'est pas appliqué. Le rapport à l'institution n'est d'ailleurs pas du tout professionnel. En T2 l'institution n'est toujours pas un lieu d'apprentissage professionnel. Le choix d'orientation n'est pas plus fondé sur une dynamique professionnalisante. Il n'est pas dans une vision utilitariste du savoir. Globalement, cet étudiant a un rapport théorique au savoir. Si l'on se réfère à la conceptualisation de Charlot (*op.cit.*), il correspondrait à la figure épistémique de « la distanciation ».

Enfin, le sujet de la classe 4 est un étudiant de GEA, qui a obtenu un bac ES souhaitant faire une autre formation après son diplôme. Le niveau d'études de la mère correspond à « études supérieures ». En T1' le choix d'orientation n'est pas un choix disciplinaire. On observe une dimension familiale et affective dans le choix d'orientation. Il est dans une recherche de

savoirs appliqués et semble occuper une posture assez affective par rapport aux savoirs. Il n'a pas une approche très globale des savoirs, mais plutôt pointilliste et scolaire. En T2 il est dans une relation appliquée au savoir. L'institution ne semble pas pour lui être un lieu de savoir. Il n'a pas à proprement parler de relation affective aux savoirs mais il recherche plutôt une relation de proximité aux enseignants. Globalement, cet étudiant est dans un rapport scolaire et immature aux savoirs. Si l'on se réfère à la conceptualisation de Charlot (*op.cit.*), il correspondrait à la figure épistémique de « l'objectivation ».

Il apparaît maintenant intéressant, pour conclure sur la question de l'évolution des formes de rapport au savoir entre les deux temps, de croiser nos deux typologies afin de voir ce que deviennent les étudiants des profils de temps 1 en temps 2.

Tableau 80. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs aux classes Alceste du T1 et du T2

		1					
		Pourcentages				Khi deux	p
Classes du T1	Classes du T2						
	1	2	3	4			
	1	22,2%	,0%	22,2%	55,6%	38.09	.00
	2	20,0%	60,0%	,0%	20,0%		
	3	21,4%	14,3%	7,1%	57,1%		
	4	25,9%	25,9%	18,5%	29,6%		
5	,0%	,0%	100,0%	,0%			

De façon significative, nous remarquons que les étudiants de la classe 1 se retrouvent majoritairement dans la classe 4 et dans une moindre mesure dans les classes 1 et 3 (*cf.* tableau 80 ci-dessus) ; les étudiants de la classe 2 restent majoritairement dans cette même classe en T2 et dans une moindre mesure dans les classes 1 et 4 ; les étudiants de la classe 3 se retrouvent majoritairement dans la classe 4 puis dans la classe 1 ; les étudiants de la classe 4 sont presque équitablement répartis dans les quatre classes du T2 ; les étudiants de la classe 5 sont tous dans la classe 3.

Le tableau ci-dessous explicite la constitution des classes en temps 2.

Classes du T1	Pourcentages				
	Classes du T2				
	1	2	3	4	Total
1	15,4	0	12,5	22,7	14,3
2	7,7	25	0	4,5	7,9
3	23,1	16,7	6,3	36,4	22,2
4	53,8	58,3	31,3	36,4	42,9
5	0	0	50	0	12,7
Total	100	100	100	100	100

La classe 1 est composée majoritairement d'étudiants provenant des classes 4 et 3. La classe 2 est composée majoritairement d'étudiants provenant des classes 4 et 2. La classe 3 est composée majoritairement d'étudiants provenant des classes 5 et 4. La classe 4 est composée équitablement d'étudiants provenant des classes 3 et 4, et dans une moindre proportion de la classe 1.

La comparaison des typologies des temps 1 et 2 nous montre que les différences de rapport au savoir de nos deux catégories d'étudiants semblent stables dans le temps pour toutes les classes sauf la classe 1 du temps 2 :

En T2, le sujet de la classe 3 est un étudiant d'AES qui correspondait à la figure épistémique de « la distanciation ». Les étudiants de cette classe proviennent massivement de la classe 5 du T1. Cette classe correspondait à un étudiant d'AES, qui était dans une figure épistémique de « distanciation ».

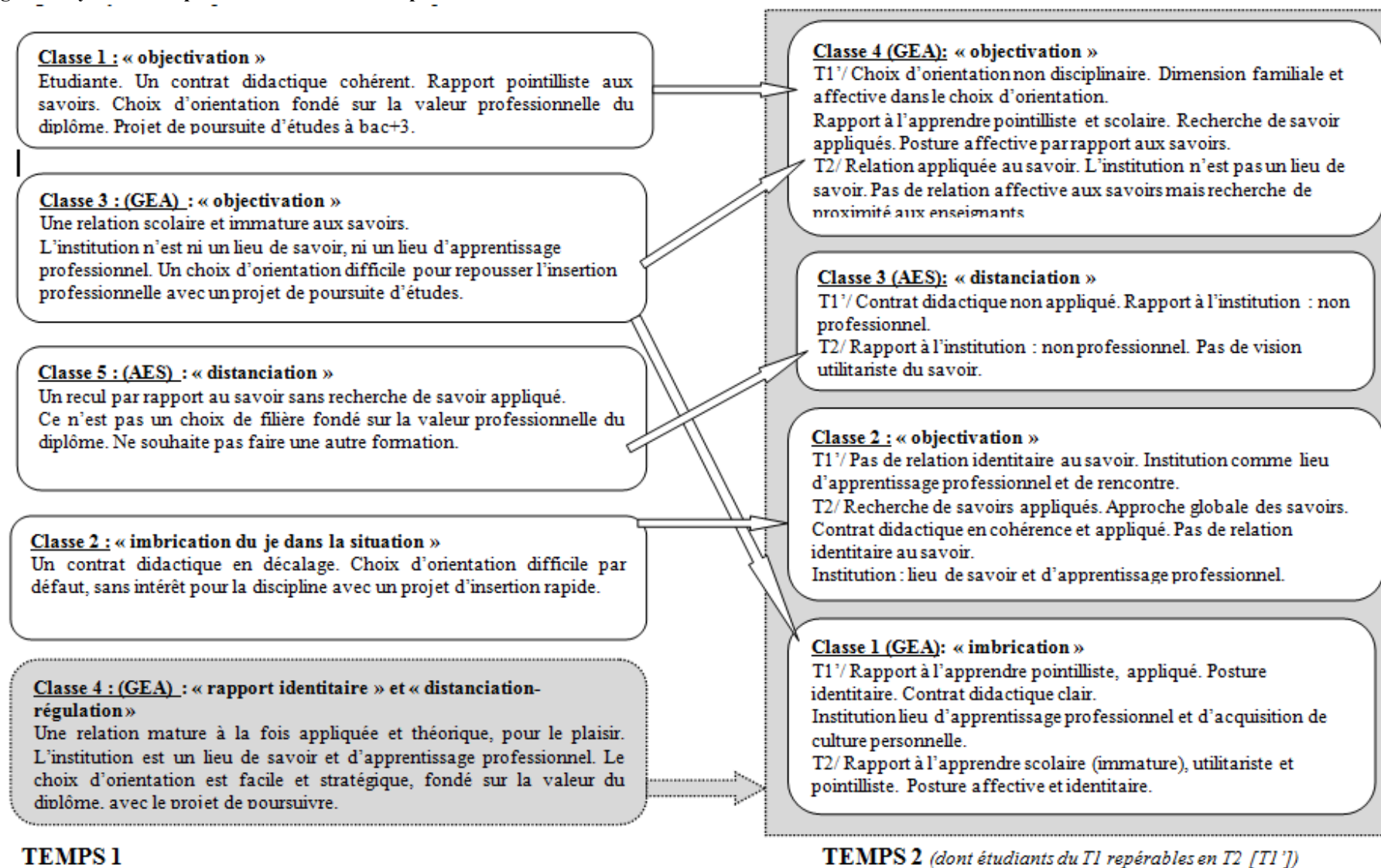
De plus, en T2, le sujet de la classe 2 n'a pas « d'étiquette ». Il est caractérisé par la figure épistémique de « l'objectivation ». Les étudiants de cette classe proviennent massivement de la classe 2 du T1. Cette classe n'avait pas non plus « d'étiquette » et correspondait à un étudiant peu mobilisé dans les savoirs, dont la figure épistémique était caractérisée par « l'objectivation ».

Par ailleurs, en T2, le sujet de la classe 4 est un étudiant de GEA, qui est dans la figure épistémique de « l'objectivation ». Les étudiants de cette classe proviennent massivement des classes 1 et 3 du T1. L'étudiante de la classe 1 n'avait pas « d'étiquette » AES ou GEA. Elle correspondait la figure épistémique de « l'objectivation-dénomination ». La classe 3 correspondait à un étudiant de GEA qui était dans la figure épistémique de « l'objectivation-dénomination ».

Pour finir, en T2, le sujet de la classe 1 est un étudiant de GEA, qui correspond à la fois la figure épistémique de « l'imbrication du je dans la situation » et à celle de « l'objectivation ». Les étudiants de cette classe proviennent massivement de la classe 4 du T1. Cette classe correspondait à un étudiant de GEA qui était dans un « rapport identitaire » au savoir et qui correspond à la figure épistémique de la « distanciation-régulation ». Les différences observées entre ces deux classes proviennent probablement d'une moindre influence de la classe 4 et d'un impact important des classes 1, 2 et 3 du temps 1.

La figure 6 ci-après détaille les évolutions de profils entre les temps 1 et 2.

Figure 6. Synthèse des profils Alceste sur les temps 1 et 2



IX.3. CONCLUSION CONCERNANT LES ÉVOLUTIONS T1-T2 DES DIFFÉRENCES SOCIO-BIOGRAPHIQUES ET DE RAPPORT AU SAVOIR ENTRE GEA ET AES

Premièrement, nous observons des différences socio-biographiques entre nos deux catégories d'étudiants entre les temps 1 et 2 : concernant la section d'étude, on trouve une majorité d'étudiants d'IUT en T2. De façon générale, le niveau d'étude des pères d'étudiants de GEA est meilleur que celui des étudiants d'AES. Ces résultats sont conformes à ceux du temps 1.

Deuxièmement, nous observons des différences entre nos deux catégories d'étudiants concernant les dimensions du choix d'orientation et du rapport au savoir entre les temps 1 et 2 : les caractéristiques des GEA sont toujours différentes de celles des AES et elles sont stables entre les temps 1 et 2 : ils sont encore les seuls à considérer que leur diplôme est valorisé sur le marché du travail. Ils sont toujours les seuls à avoir une vision utilitariste des savoirs, et un contrat didactique appliqué. On repère toujours une relation affective au savoir et l'institution est toujours pour eux un lieu de rencontre alors que ce n'est toujours pas le cas pour les AES. Enfin, comme en T1, seuls les AES perçoivent l'institution comme un lieu de savoir.

Si nous avons pu mettre en évidence, par le calcul de corrélations quelques évolutions entre les temps 1 et 2, elles sont relativement marginales car elles ne concernent que certains items des dimensions étudiées.

Troisièmement, nous observons des différences entre nos deux catégories d'étudiants sur les sous-dimensions du choix d'orientation et du rapport au savoir entre les temps 1 et 2 : en T1', comme en T2, pour l'axe renvoyant au contrat didactique, seuls les GEA sont en accord avec le facteur « contrat didactique appliqué ». De la même manière, pour l'axe renvoyant au rapport à l'institution, seuls les GEA sont en accord avec le facteur « institution comme lieu d'apprentissage professionnel ».

En T1', pour l'axe renvoyant aux raisons du choix d'orientation, seuls les GEA sont en accord avec le facteur « valeur professionnelle accordée à la formation ». En T1', pour l'axe renvoyant au rapport à l'apprendre, seuls les GEA sont en accord avec le facteur « rapport utilitariste ». En T2, pour l'axe renvoyant à la posture par rapport au savoir, seuls les GEA sont en accord avec le facteur « relation affective au savoir » et avec le facteur « relation de proximité aux enseignants ». Pour l'axe renvoyant au rapport à l'institution, seuls les AES sont en accord avec le facteur « lieu de savoir pour le plaisir ».

Pour finir, nous observons que les différences de rapport au savoir mises en évidence dans les typologies sont stables entre les temps 1 et 2 : en T1, l'étudiant d'AES, qui était dans une figure épistémique de « distanciation » (Charlot, 1997) se retrouve en T2 dans le même type de rapport au savoir. En T1, l'étudiant de GEA qui était dans la figure épistémique

de « l’objectivation-dénomination » se retrouve en T2 dans la même figure épistémique. De plus, l’étudiant sans « étiquette » du T1 qui correspondait à la figure épistémique de « l’objectivation » se retrouve également sans étiquette en T2 et correspond à la figure épistémique de « l’objectivation », relativement proche de la figure du T1.

IX.4. PRÉSENTATION DE L’ÉCHANTILLON DU T3

Nous allons pour clore ce chapitre sur l’évolution du rapport au savoir, présenter les résultats du troisième recueil des données. En premier lieu, nous présenterons ci-dessous les tableaux de fréquences recueillis et les tableaux croisés nous permettant de caractériser l’échantillon du T3. Il s’agira d’explorer les variables suivantes : la catégorie socio professionnelle et le niveau d’étude des parents, le parcours scolaire objectif et subjectif, les raisons du choix d’orientation et le rapport au savoir.

En deuxième lieu, nous présenterons les analyses comparatives réalisées selon la section d’études afin de mettre en évidence des différences significatives entre nos deux populations du T1.

Nous n’avons pas pu réaliser d’analyse en composantes principales et d’analyse typologique faute de sujets en nombre suffisant.

IX.4.1. CARACTÉRISTIQUES DE L’ÉCHANTILLON DU T3

IX.4.1.1. SECTION D’ÉTUDE ET SEXE

Tableau 81. Fréquences : section d’étude et sexe – T3

Section d’étude	
AES	24
GEA	76
Sexe	
Masculin	36
Féminin	64

En T3, on trouve une majorité d’étudiants d’IUT (76%), (*cf.* tableau 81 ci-dessus).

Par ailleurs, toute filière confondue, avec 64% de femmes, il y a clairement une surreprésentation féminine.

IX.4.1.2. CSP ET NIVEAU D’ÉTUDE DES PARENTS

Tableau 82. Fréquences : niveau d’études et statut professionnel des parents- T3

Niveau d’études du père	
Collège	20,8
Lycée	4,2
Cap bep	20,8
Bac	25
Etudes supérieures	29,2

Statut professionnel du père	
Ouvrier	27,3
Employé	27,3
Cadre	31,8
Professions libérales	13,6
Niveau d'étude de la mère	
Collège	4,2
Lycée	4,2
Cap bep	25
Bac	25
Etudes supérieures	41,7
Statut professionnel de la mère	
Ouvrier	0
Employé	78,9
Cadre	21,1
Professions libérales	0

Pour plus de la moitié des étudiants (54,2%), le niveau d'étude du père est supérieur ou égal au baccalauréat, (*cf.* tableau 82 ci-dessus). Pour 45,4% des étudiants, le père appartient aux catégories socio professionnelles « cadre » ou « professions libérales » et pour 54,6% aux catégories « employé » ou « ouvrier ».

Pour plus de la moitié des étudiants (66,7%), le niveau d'étude de la mère est supérieur ou égal au baccalauréat. Le statut professionnel de la mère nous montre par ailleurs qu'elle appartient massivement à la catégorie socio professionnelle « employé » (78,9%) suivie des catégories socio professionnelles « cadre » ou « professions libérales » (21,1%).

IX.4.1.3. PARCOURS SCOLAIRE OBJECTIF

Tableau 83. Fréquences : années d'avance, redoublements et lieu du parcours scolaire – T3

	T1	T2	T3
Années d'avance en primaire			
Oui			4,2
Non			95,8
Années d'avance en secondaire			
Oui			0
Non			100
Redoublements en primaire			
Oui			0
Non			100
Redoublements en secondaire			
Oui			20,8
Non			79,2

Toutes filières confondues, aucun étudiant n'a redoublé en primaire; (*cf.* tableau 83 ci-dessus). 20,8% ont déjà redoublé en secondaire.

Tableau 84. Fréquences : type de baccalauréat et mention – T3

Bacs obtenus	
ES	64
STT	8
S	28

Mentions obtenues	
Passable	47,6
AB	33,3
B	19
TB	0

Toutes filières confondues, les étudiants ont majoritairement obtenu un bac ES (64%) ; (cf. tableau 84 ci-dessus). Juste après, vient le bac S pour 28%.

Tous bacs confondus, ils ont majoritairement obtenu des mentions « passable » (47,6%) puis « AB » (33,3%).

Tableau 85. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs à la mention au baccalauréat – T3

	Pourcentage AES	Pourcentage GEA	Khi deux	p
Mention au bac				
Passable	100	31,3	7,22	.02
AB	0	43,8		
B	0	25		
TB	0	0		

En ce qui concerne la mention au bac, en T3, les AES ont tous eu une mention passable. En revanche, les GEA ont eu majoritairement une mention AB (43,8%) ; (cf. tableau 85 ci-dessus).

IX.4.1.4. PARCOURS SCOLAIRE SUBJECTIF

Jugement sur le parcours (primaire, collège, lycée)

Tableau 86. Fréquences : jugement sur le parcours scolaire – T3

Jugement sur parcours primaire	
Insuffisant	0
Moyen	4
Bon	60
Excellent	36
Jugement sur parcours collège	
Insuffisant	0
Moyen	12
Bon	76
Excellent	12
Jugement sur parcours lycée	
Insuffisant	0
Moyen	52
Bon	44
Excellent	4
Au lycée, estime avoir été :	
Travailleur	76
Attentif	91,6
Discipliné	88
Intéressé	75

Toutes filières confondues, les étudiants jugent en majorité (96%) qu'ils ont eu un bon parcours primaire, (cf. tableau 86 ci-dessus) et qu'ils ont eu un bon parcours au collège (88%).

Concernant le parcours au lycée, ils le jugent majoritairement « insuffisant » à « moyen » (52%). Les étudiants estiment massivement avoir été travailleurs, attentifs, disciplinés ou encore intéressés. C'est l'attention qui remporte le plus de pourcentages (91,6%).

Tableau 87. Fréquences : projets envisagés en T3 après la Licence AES

T3	
Pense poursuivre études après diplôme	
en total désaccord	0
pas d'accord	9,5
d'accord	28,6
tout à fait d'accord	61,9
Après diplôme jusqu'à bac+4, bac+5	
bac+4	5,9
bac+5 et plus	94,1
Formation propose débouchés pro immédiats	
en total désaccord	4,8
pas d'accord	57,1
d'accord	38,1
tout à fait d'accord	0
Diplôme valorisé sur marché travail	
en total désaccord	19,0
pas d'accord	76,2
d'accord	4,8
tout à fait d'accord	0

90,5% des AES comptent poursuivre leurs études après la Licence et estiment très massivement vouloir aller jusqu'à bac+5 ou plus, (cf. tableau 87 ci-dessus).

IX.4.1.5. CHOIX D'ORIENTATION

Tableau 88. Fréquences : estimation de la difficulté du choix d'orientation et moment du choix – T3

Jugement sur la difficulté du choix d'orientation	
Très difficile	28
Difficile	16
Assez difficile	36
Assez facile	16
Facile	0
Très facile	4
Moment du choix d'orientation (ont répondu « oui »)	
Primaire	0
Secondaire	4
Terminale	88
Période si choix en terminale	
Début d'année	16,7
Milieu d'année	29,2
Fin d'année	45,8
Autre	8,3

Jugement sur la difficulté du choix d'orientation

Les étudiants déclarent majoritairement avoir eu des difficultés à faire un choix d'orientation (80%) ; (cf. tableau 88 ci-dessus).

Moment du choix d'orientation

La majorité des étudiants déclarent avoir fait leur choix d'orientation durant l'année de Terminale (88%).

Période si choix en terminale

Parmi ceux qui ont fait leur choix d'orientation en terminale, les étudiants l'ont majoritairement effectué en milieu ou en fin d'année (75%).

Choix actuel et possibilités alternatives

Tableau 89. Fréquences : choix d'orientation actuel et possibilités alternatives envisagées – T3

Choix actuel premier choix	
oui	76
non	24
A postulé dans même structure pour autre discipline	
oui	20
non	80
A postulé pour (a répondu « oui »)	
BTS	32
IUT ou Université	20
Prépa	4

Toutes filières confondues, pour 76% des étudiants, le choix d'étude actuel correspond au premier choix d'orientation ; cela sous-tend que ce n'est pas le cas pour 24%, (cf. tableau 89 ci-dessus).

Majoritairement, les étudiants n'ont pas postulé dans une même structure (ou filière) mais pour une autre discipline (80%).

Toutes filières confondues, ils sont 32% à avoir postulé pour un BTS, et 20% pour l'IUT ou l'université.

Tableau 90. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs aux raisons avancées pour le choix de la formation – T3

Formation	Pourcentage AES	Pourcentage GEA	Khi deux	p
Choix forma actu pour éviter autres types formations				
Désaccord	83,4	10,6	13,3	.00
Accord	16,7	89,5		
Choix forma actu pour encadrement				
Désaccord	100	5,3	20,97	.00
Accord	0	94,8		
Choix forma actu pour poursuivre le plus loin possible				
Désaccord	66,7	10,6	8,34	.03
Accord	33,4	89,5		
Choix forma actu pour poursuivre loin et repousser l'insertion professionnelle				
Désaccord	100	57,9	4,33	.05
Accord	0	42,1		
Débouchés professionnels offerts				
			7,04	.03

Désaccord	33,4	0
Accord	66,7	100

Diplôme délivrés par la forma qui sont valorisés sur marché travail

Désaccord	100	10,5	21,34	.00
Accord	0	89,5		

En T3, les étudiants d'IUT déclarent majoritairement (89,5%) avoir choisi cette formation pour en éviter d'autres alors que ce n'est pas le cas pour la majorité des étudiants d'AES (83,4%) ; (cf. tableau 90 ci-dessus).

La majorité des étudiants d'IUT déclare avoir choisi sa formation pour l'encadrement (94,8%), pour poursuivre le plus loin possible (89,5%) ou encore car le diplôme délivré est valorisé sur le marché du travail (89,5%) alors que ce n'est pas le cas des étudiants d'AES. D'ailleurs, 42,1% des étudiants d'IUT disent avoir choisi cette formation pour poursuivre leurs études le plus loin possible et repousser leur insertion professionnelle.

Pour finir, les étudiants d'IUT déclarent tous avoir choisi cette formation en fonction des débouchés professionnels offerts et c'est également le cas pour 66,7% des AES.

Retour sur la formation IUT pendant le temps 3 :

Tableau 91. Fréquences : retour sur le choix de l'IUT – T3

	T3
Satisfaction formation	
Désaccord	2,9
Accord	97,2
Réel encadrement	
Désaccord	14,3
Accord	85,7
En mesure de travailler après dut	
Désaccord	48,6
Accord	51,4
Mieux vaut poursuivre études après dut	
Désaccord	8,6
Accord	91,4
Dans cette formation rupture avec disc étudiées avant	
Désaccord	41,2
Accord	58,9
Iut propose débouchés immédiats	
Désaccord	51,5
Accord	48,6
Dut valorisé sur marché travail	
Désaccord	40
Accord	60

97,2% des étudiants d'IUT sont satisfaits de leur formation, (cf. tableau 91 ci-dessus). Ils estiment qu'il y a un réel encadrement (85,7%). Seuls 51,4% s'estiment en mesure de travailler. Et en effet, ils sont 91,4% à estimer qu'il est préférable de poursuivre des études après le DUT. 58,9% estiment qu'à l'IUT, ils ont rompu avec les disciplines étudiées avant.

51,5% pensent que l'IUT ne propose pas de débouchés professionnels immédiats, bien qu'ils soient 60% à considérer le DUT comme un diplôme valorisé sur le marché du travail.

Retour sur le choix de formation des AES :

Tableau 92. Fréquences : retour sur le choix de la Licence AES – T3

	T3
Formation n'existe pas ailleurs	
Désaccord	66,6
Accord	33,3
Réel encadrement	
Désaccord	81
Accord	19
En mesure de travailler après diplôme	
Désaccord	90,5
Accord	9,5

Les étudiants d'AES n'ont majoritairement pas choisi leur formation car elle n'existe pas ailleurs (66,6%), pour l'encadrement (81%), parce qu'ils estiment être en mesure de travailler après la Licence (90,5), parce que la formation propose des débouchés immédiats (61,9%) ou parce que la Licence est valorisée sur le marché du travail (95,2%), (*cf.* tableau 92 ci-dessus).

Retour sur le choix disciplinaire des AES :

Tableau 93. Fréquences : retour sur le choix disciplinaire en Licence AES – T3

	T3
Plusieurs disciplines plaisantes dans cette formation	
Désaccord	9,6
Accord	90,5
Dans cette formation rupture avec disciplines étudiées avant	
Désaccord	61,9
Accord	38,1

Les étudiants d'AES déclarent qu'il y a plusieurs disciplines plaisantes dans leur formation (90,5%) et 51,9% d'entre eux estiment ne pas être en rupture avec les disciplines étudiées auparavant, (*cf.* tableau 93 ci-dessus).

Retour sur la dynamique familiale des AES :

Tableau 94. Fréquences : dynamique familiale dans le choix d'orientation - T3

	T3
Parents estiment Licence suffisante pour entrer sur le marché du travail	
Désaccord	85,7
Accord	14,3

Les parents des étudiants d'AES estiment massivement que la Licence est insuffisante pour entrer sur le marché du travail (85,7%), (*cf.* tableau 94 ci-dessus).

IX.4.2. ANALYSES COMPARATIVES SELON LA SECTION D'ÉTUDE – T3

Pour mieux appréhender ce qui différencie nos deux catégories d'étudiants en temps 3, nous avons procédé à des analyses comparatives « selon la section d'étude » par le biais d'Anova sur SPSS (« analyse de variance univariée »). Les réponses des sujets se situent sur une échelle allant de 1 à 4 (« total désaccord », « désaccord », « accord », « total accord »). Nous utilisons donc les moyennes recueillies sur ces échelles afin d'élaborer nos interprétations. Le seuil de signification a été fixé à .05.

De la même façon que nous avons procédé pour les temps 1 et 2, nous présentons les résultats en trois points :

- Les éléments que nos deux catégories d'étudiants ont en commun, afin de mettre en évidence ce qui peut caractériser notre population totale. Les tableaux des analyses comparatives sont en annexes (*cf.* annexe 44 p.173).
- Les différences significatives entre nos deux catégories d'étudiants avec un consensus de réponse (les tableaux des résultats significatifs se trouvent au début de chaque thème évoqué).
- Les différences significatives entre nos deux catégories d'étudiants avec des réponses marquant une opposition (les tableaux des résultats significatifs se trouvent au début de chaque thème évoqué).

IX.4.2.1. RAPPORT AU SAVOIR DES L3 AES ET DES DIPLÔMÉS DE DUT EN POURSUITE D'ÉTUDES

Les analyses qui suivent concernent les étudiants en L3 AES et les diplômés de DUT ayant poursuivi leurs études.

Tableau 95. Analyses comparatives du T3. Indicateurs du rapport à l'apprendre

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Représentation des savoirs appliqués/théoriques						
Vous aimez l'idée de la présence/absence de stages obligatoires	1,83	,75	3,37	,6	21,71	.00
Contrat didactique						
Vous attendez de vos enseignants qu'ils vous éclairent sur votre pratique professionnelle future	2,5	,55	3,05	,42	6,87	.02
Vous attendez de vos enseignants des conseils pratiques pour l'exercice de votre futur métier	2,5	,55	2,94	,54	3,03	.09

Items concernant l'apprendre :

Pour AES et GEA, apprendre c'est accumuler des connaissances (*cf.* annexe 44 p.173).

Items concernant le sens des concepts (« désignation/signification ») :

Ne pas tout comprendre gêne les AES et GEA (*cf.* annexe 44 p.173).

Items concernant le contrat didactique :

AES et GEA n'attendent pas de conseils pratiques pour l'exercice de leur futur métier (*cf.* annexe 44 p.173).

Les GEA attendent de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future alors que ce n'est pas le cas des AES, (*cf.* tableau 95 ci-dessus).

Items concernant la représentation des savoirs appliqués-théoriques :

Les GEA aiment l'idée de la présence de stage obligatoire et les AES n'aiment pas l'idée de l'absence de stage obligatoire, (*cf.* tableau 95 ci-dessus).

Tableau 96. Analyses comparatives du T3. Indicateurs de la posture par rapport au savoir et attitudes d'études

	AES Moyenne	σ	GEA Moyenne	σ	F	p
Posture par rapport au savoir : affective						
Dans votre filière vous êtes proche des personnels administratifs	1,33	,52	1,83	,51	4,24	.05
Dans votre filière, vous êtes contrôlé sur votre présence en cours	2,83	,41	3,33	,48	5,12	.03
Posture par rapport au savoir : identitaire						
Pendant les cours vous n'acceptez pas les idées qui ne correspondent pas à votre point de vue	1,5	,55	2,11	,58	5,08	.03
Attitudes d'études						
Vous ne travaillez vos cours qu'à l'approche des examens	2	,89	2,88	,86	4,6	.04
Capacités à maîtriser dans les études						
En termes de capacités à maîtriser dans vos études, il vous semble indispensable de réécrire avec vos mots certaines parties du cours	2,67	,52	3,16	,5	4,32	.05

- **Items concernant la posture du sujet par rapport au savoir**

Relation identitaire au savoir (avec un sentiment d'arbitraire):

S'ils ne sont pas d'accord avec un enseignant, AES et GEA le disent (*cf.* annexe 44 p.173).

AES et GEA acceptent les idées qui ne correspondent pas à leur point de vue, et c'est encore plus le cas des AES, (*cf.* tableau 96 ci-dessus).

Relation affective au savoir :

AES et GEA ne s'estiment pas proches des personnels administratifs et c'est encore plus vrai pour les AES (*cf.* tableau 96 ci-dessus). Dans leur formation, les GEA sont contrôlés sur leur présence en cours alors que ce n'est pas le cas des AES.

- **Items concernant les attitudes d'étude**

La conduite par rapport aux examens :

AES et GEA ne travaillent pas leurs cours qu'à l'approche des examens, et c'est encore plus le cas des AES, (*cf.* tableau 96 ci-dessus).

Capacités à maîtriser dans les études :

En termes de capacités dans leurs études, les GEA estiment devoir pouvoir réécrire des parties de cours avec leurs mots, (*cf.* tableau 96 ci-dessus). Ce n'est pas le cas pour les AES.

IX.4.2.2. RAPPORT À L'INSTITUTION DES L3 AES ET DES DIPLÔMÉS DE DUT EN POURSUITE D'ÉTUDES

Les analyses qui suivent concernent les étudiants en L3 AES et les diplômés de DUT ayant poursuivi leurs études.

Tableau 97. Analyses comparatives du T3. Indicateurs du rapport à l'institution

	AES		GEA		F	p
	Moyenne	σ	Moyenne	σ		
Institution comme lieu de savoir						
Vous pensez que votre formation vous permettra de réussir facilement	1,5	,55	2,17	,51	7,33	.01
Institution comme lieu d'apprentissage						
Vous pensez que votre formation vous permettra de préparer votre futur métier	2,33	1,03	3,12	,34	7,72	.01
Vous pensez que votre formation vous permettra d'apprendre les bases pour l'exercice de votre futur métier	2,33	1,03	3,17	,38	8,77	.01

- **Items concernant l'institution comme lieu de savoir**

AES et GEA (en poursuite d'études) ne pensent pas que leur formation leur permettra de réussir facilement, surtout les AES, (*cf.* tableau 97 ci-dessus).

- **Items concernant l'institution comme lieu d'apprentissage (professionnel)**

Les GEA en poursuite d'études pensent que leur formation leur permettra de préparer leur futur métier alors que ce n'est pas le cas des AES, (*cf.* tableau 97 ci-dessus). Les GEA en poursuite d'études pensent que leur formation leur permettra d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier alors que ce n'est pas le cas des AES.

IX.5. CONCLUSION : DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ENTRE ÉTUDIANTS D'AES ET DIPLÔMÉS D'IUT— T3

Nous avons pu mettre en évidence des caractéristiques différentes entre nos deux catégories d'étudiants du T3 : en premier lieu, on trouve une majorité d'étudiants d'IUT (76%). En ce qui concerne la mention au bac, les AES ont tous eu une mention passable. En revanche, les GEA ont eu majoritairement une mention AB (43,8%).

Concernant le choix d'orientation, en T3, les étudiants d'IUT déclarent majoritairement avoir choisi cette formation pour en éviter d'autres alors que ce n'est pas le cas pour la majorité des étudiants d'AES. Seuls les étudiants d'IUT déclarent massivement avoir choisi leur formation pour l'encadrement, pour poursuivre le plus loin possible et repousser leur insertion professionnelle ou encore car le diplôme délivré est valorisé sur le marché du travail. Pour

finir, les étudiants d'IUT déclarent tous avoir choisi cette formation en fonction des débouchés professionnels offerts alors que ce n'est le cas que pour 66,7% des AES.

Nous avons mis en évidence des différences de rapport au savoir entre les étudiants en L3 AES et les diplômés de DUT ayant poursuivi leurs études : seuls les GEA attendent de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future, ce qui indique un contrat didactique de nature appliquée. En termes de capacités qu'ils estiment devoir maîtriser dans leurs études, seuls les GEA pensent devoir être en mesure de réécrire des parties de cours avec leurs mots. Pour finir, seuls les GEA en poursuite d'études pensent que leur formation leur permettra de préparer leur futur métier et d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier, ce qui indique un rapport à l'institution très professionnalisé.

Notre hypothèse portant également sur la poursuite d'étude, le chapitre suivant est centré sur la présentation des analyses effectuées sur les temps 1 et 2 concernant les intentions de poursuites d'études, les projets d'études envisagés et les projets professionnels. Nous terminons par une analyse des poursuites d'études effectives en T3.

CHAPITRE X. RÉSULTATS CONCERNANT LES PROJETS ET LES POURSUITES D'ÉTUDES

La dernière partie de notre hypothèse porte sur la poursuite d'étude. Le faible échantillon en temps 3 ne nous donne pas les moyens de comparer « après-coup » les rapports au savoir des étudiants qui poursuivent leurs études par rapport à ceux qui ne le font pas. Cependant, nous disposons de données nous informant des intentions précoces de poursuivre des études et des projets d'insertion professionnelle. Ces informations ont été recueillies en temps 1 et 2. C'est à l'exploitation de ces données que nous allons procéder.

X.1. INTENTIONS DE POURSUITES D'ÉTUDES ET PROJETS EN T1

X.1.1. PROJETS DE POURSUITES D'ÉTUDES ET NIVEAU ENVISAGÉ

Tableau 98. Fréquences : projets après l'obtention du diplôme (DUT ou Licence)

T1	
Projets après l'obtention du diplôme (ont répondu « oui »)	
Chercher un travail	18,9
Partir à l'étranger	23,2
Prendre une année sabbatique	4,2
Ne sait pas quoi faire	15,4
Faire une autre formation	55,9

Nous avons fait aux étudiants un certain nombre de propositions quant à leurs éventuels projets après l'obtention de leur diplôme. La poursuite d'études recueille le plus de pourcentages : le souhait de « faire une autre formation » recueille le pourcentage le plus élevé (55,9%). A contrario, « prendre une année sabbatique » ou « ne sais pas quoi faire » sont les projets remportant le moins de pourcentages. « Chercher un travail » recueille également l'avis de très peu d'étudiants (cf. tableau 98 ci-dessus).

Tableau 99. Fréquences : projet de faire une deuxième année – T1

Compte faire une deuxième année	
oui	83,1
non	16,9

En majorité, les étudiants interrogés en T1 souhaitent poursuivre leur formation sur une deuxième année (83,1%), (cf. tableau 99 ci-dessus).

Tableau 100. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs aux projets – T1

	Pourcentage AES	Pourcentage GEA	Khi deux	p
Compte faire une deuxième année				
Oui	67	95.9	38.11	.00

Non	33	4.1		
Ne veut pas faire une 2^e année mais une autre formation				
Oui	13.9	1.4		
Non	86.1	98.6	15.64	.00
Ne sait pas s'il veut faire une deuxième année				
Oui	17.4	5.5		
Non	82.6	94.5	9.41	.00
Après l'obtention du diplôme souhaite faire une autre formation				
Oui	30.7	76.4		
Non	69.3	23.6	53.3	.00

En T1, les étudiants de GEA comptent poursuivre une deuxième année dans leur filière pour 95.9% contre 67% des étudiants d'AES, (cf. tableau 100 ci-dessus).

Pour finir, après l'obtention du DUT, 76.4% des étudiants de GEA souhaitent faire une autre formation ; après l'obtention de la Licence, 30.7% seulement des étudiants d'AES souhaitent faire une autre formation.

Tableau 101. Fréquences : poursuites d'études envisagées – T1

T1	
Après DUT souhaite poursuivre niveau :	
Bac +3	24,6
Bac +4	15,1
Bac +5	60,3
Veut poursuivre en AES après la licence :	
oui	51,3
non	48,7
Après Licence AES veut poursuivre niveau :	
Bac +4	12,5
Bac +5	87,5
Non répondu	-

En T1, les étudiants de l'IUT GEA souhaitent en majorité (60,3%) poursuivre leurs études à bac+5 après l'obtention du DUT et 24.6% veulent atteindre le niveau bac+3, (cf. tableau 101 ci-dessus). Seuls 51,3% des étudiants d'AES souhaitent poursuivre en AES après la Licence (48.7% ne souhaitent donc pas poursuivre en AES après la Licence). Parmi ceux qui souhaitent poursuivre après la Licence, 87,5% des étudiants interrogés souhaitent aller jusqu'à bac+5.

Tableau 102. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs aux poursuites d'études – T1

	Pourcentage AES	Pourcentage GEA	Khi deux	p
Souhaite poursuivre jusqu'à :				
Pas de réponse	4,2%	13,1%		
Bac+3	,0%	21,4%		
Bac+4	49,2%	13,1%	60,15	.00
Bac+5	46,6%	52,4%		

En T1, 52,4% des étudiants d'IUT souhaitent poursuivre leurs études jusqu'au niveau bac+5 contre 46,6% des étudiants d'AES, (cf. tableau 102 ci-dessus).

X.1.2. TYPES D'ÉTUDES ENVISAGÉES

Nous avons fait le choix de catégoriser les types d'études envisagées en fonction des réponses récurrentes des étudiants d'IUT et d'AES.

Tableau 103. Fréquences relatives aux types d'études post-DUT envisagées – T1

Type d'études envisagées après le DUT :	
DECF-expertise comptable	9,3
Formation professionnelle	18,7
Université	15,9
Ecole	33,6
NSP	22,4

Ici, la catégorie « formation professionnelle » renvoie à des formations telles que des licences professionnelles Banque ou RH, à un IUP. « L'université » renvoie à des licences générales d'économie, de gestion, d'AES, et « école » à des écoles de commerce.

En T1, les étudiants d'IUT souhaitant poursuivre leurs études à l'issue du DUT envisagent en premier lieu une école (33,6%) ; (cf. tableau 103 ci-dessus). En deuxième lieu, ils ne savent pas quelle formation choisir (22,4%) et en troisième lieu, ils envisagent une formation professionnelle (18,7%).

Tableau 104. Fréquences relatives aux types d'études post-Licence envisagées – T1

Type d'études envisagées après la Licence en T1 :	
IUFM-concours	37,1
Formation professionnelle	8,6
Université	8,6
Ecole	25,7
Nsp	20,0

Ici, la catégorie « formation professionnelle » revoie à des formations telles que des BTS ou des licences professionnelles RH. « L'université » renvoie à des licences générales d'économie, de gestion, d'AES, et « école » à des écoles de journalisme ou d'évènementiel.

En T1, les étudiants d'AES souhaitant poursuivre leurs études à l'issue de la L3 envisagent principalement un concours ou l'IUFM (37,1%) ; (cf. tableau 104 ci-dessus). Juste après ils envisagent une école (25,7%). Toutefois, 20% ne savent pas encore quelle formation faire.

X.1.3. MÉTIER ENVISAGÉ

Tableau 105. Métiers envisagés – T1

Métiers envisagés	
Métier précis	42,1
Domaine professionnel/fonction	13,5
Nsp	44,4

Devant les nombreuses réponses données par les étudiants, nous avons catégorisé les métiers envisagés selon leur précision. En T1, 44,4% des étudiants ne savent pas quel métier ils souhaitent faire. 42,1% ont une idée de métier précise et 13,5% se projettent plutôt dans un domaine professionnel général (la communication, la finance...) ou dans une fonction (chef d'entreprise, responsable...) ; (cf. tableau 105 ci-dessus).

X.1.4. PROJECTION CONCERNANT LES PROFILS ALCESTE DU T1

Tableau 106. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs aux projets selon les profils Alceste T1

Profils Alceste T1							
	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Khi deux	p
Compte faire une 2 ^e année							
Oui	97,8%	58,3%	94,3%	93,3%	63,6%	43.33	.00
Non	2,2%	41,7%	5,7%	6,7%	36,4%		
Veut poursuivre ses études après l'obtention du diplôme							
Oui	85,7%	42,1%	75,0%	61,9%	34,1%	14.14	.01
Non	14,3%	57,9%	25,0%	38,1%	65,9%		
Pense travailler dans :							
Dans 1 à 3 ans	24,1%	52,3%	15,8%	13,2%	16,6%	61.24	.05
Dans 4 ans	13,8%	9,5%	5,3%	15,1%	13,3%		
Dans 5 ans ou plus	62%	38,2%	79%	71,7%	69,9%		

En T1, les étudiants souhaitant le plus poursuivre une 2^e année se retrouvent dans les classes 1 (97,8%), 3 (94,3%) et 4 (93,3%). Les mêmes classes apparaissent pour les étudiants souhaitant continuer leurs études après l'obtention du diplôme : la classe 1 (85,7%), la classe 3 (75%) et la classe 4 (61,9%). Notons que la majorité des étudiants de la classe 5 (65,9%) ne souhaite pas poursuivre après le diplôme.

Enfin, les étudiants des classes 3 et 4 pensent majoritairement travailler dans 5 ans (respectivement 79% et 71,7%) alors que la majorité des étudiants de la classe 2 (52,3%) pense travailler d'ici 1 à 3 ans (cf. tableau 106 ci-dessus).

Tableau 107. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs aux projets selon les profils Alceste T1

	Profils Alceste T1					Khi deux	p
	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5		
Formation envisagée après le diplôme							
Social public	,0%	12,5%	5,3%	7,5%	53,8%	43.11	.00
Formation professionnelle	50,0%	25,0%	5,3%	12,5%	7,7%		
Grandes écoles	33,3%	50,0%	68,4%	65,0%	30,8%		
Formation universitaire	16,7%	12,5%	21,1%	15,0%	7,7%		

Nous avons fait le choix de catégoriser les types d'études envisagées en fonction des réponses récurrentes des étudiants :

- « Social/public » renvoie à des réponses telles que l'IUFM, les concours du social...
- « Formation professionnelle » renvoie à des réponses telles que des licences professionnelles Banque ou RH, à des BTS ou des IUP...
- « Grandes écoles » renvoie à des réponses telles que des écoles de commerce, de journalisme ou d'évènementiel...
- « Formation universitaire » renvoie à des réponses telles que des licences générales d'économie, de gestion, d'AES...

En T1, parmi les étudiants souhaitant poursuivre leurs études après l'obtention de leur diplôme, les étudiants de la classe 1 envisagent principalement de faire une formation professionnelle. Ceux des classes 2, 3 et 4 vont se tourner vers des grandes écoles (surtout la classe 3). Les étudiants de la classe 5 envisagent quant à eux une formation du social, (*cf.* tableau 107 ci-dessus).

X.2. INTENTIONS DE POURSUITES D'ÉTUDES ET PROJETS EN T2

X.2.1. PROJETS DE POURSUITE D'ÉTUDES ET NIVEAU ENVISAGÉ

Tableau 108. Fréquences : projets après l'obtention du diplôme (DUT ou Licence)

T2	
Projets après l'obtention du diplôme	
Chercher un travail	10,4
Partir à l'étranger	31,2
Prendre une année sabbatique	3,9
Ne sait pas quoi faire	2,6
Faire une autre formation	94,8

Nous avons fait aux étudiants un certain nombre de propositions quant à leurs éventuels projets après l'obtention de leur diplôme. La poursuite d'études recueille le plus de pourcentages : 94,8% des étudiants souhaitent « faire une autre formation » après l'obtention du diplôme. A contrario, « prendre une année sabbatique » ou « ne sais pas quoi faire » sont les projets remportant le moins de pourcentage. « Chercher un travail » recueille également très peu d'étudiants (*cf.* tableau 108 ci-dessus).

Tableau 109. Fréquences : poursuites d'études envisagées – T2

T2	
Après DUT souhaite poursuivre niveau	
Bac +3	23,8
Bac +4	6,3
Bac +5	69,8

Veut poursuivre en AES après la licence	
oui	52,2
non	47,8
Après Licence AES veut poursuivre niveau :	
Bac +4	8,3
Bac +5	75,0
Non répondu	16,7

En T2, les étudiants de l'IUT GEA souhaitent en majorité (69,8%) poursuivre leurs études à bac+5 après l'obtention du DUT et 23,8% veulent atteindre le niveau bac+3. Seuls 52,2% des étudiants d'AES souhaitent poursuivre en AES après la Licence (47,8% ne souhaitent donc pas poursuivre en AES après la Licence). Parmi ceux qui souhaitent poursuivre après la Licence, 75% des étudiants interrogés souhaitent aller jusqu'à bac+5. Notons toutefois qu'en T2, 16,7% n'ont pas répondu (*cf.* tableau 109 ci-dessus).

Tableau 110. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs aux poursuites d'études

	Pourcentage AES	Pourcentage GEA	Khi deux	p
En T2, souhaite poursuivre jusqu'à :				
Pas de réponse	19,0%	,0%	16,2	.00
Bac+3	,0%	25,0%		
Bac+4	4,8%	7,1%		
Bac+5	76,2%	67,9%		

En T2, 76,2% des étudiants d'AES souhaitent poursuivre leurs études jusqu'au niveau bac+5 contre 67,9% des étudiants d'IUT (*cf.* tableau 110 ci-dessus).

X.2.2. TYPES D'ÉTUDES ENVISAGÉES

Tableau 111. Fréquences relatives aux types d'études post-DUT envisagées – T2

Type d'études envisagées après le DUT en T2 :	
Formation	35,7
professionnelle	
Licence générale	21,4
DECF-expertise	
comptable	5,4
Concours	3,6
Ecole	32,1
NSP	1,8

En T2, ils envisagent principalement une formation professionnelle (35,7%) ou une école (32,1%). Vient ensuite la Licence générale pour 21,4% (*cf.* tableau 111 ci-dessus).

Tableau 112. Fréquences relatives aux types d'études post-Licence envisagées – T2

Type d'études envisagées après la Licence en T2 :	
Licence professionnelle	5,0
Master	65,0
Concours	15,0
IUFM	15,0

En T2, ils envisagent massivement un Master à l'université (65%) (cf. tableau 112 ci-dessus).

X.2.3. MÉTIER ENVISAGÉ

Tableau 113. Fréquences : projets envisagés après le DUT

T2	
Métier envisagé après dut (ont répondu « oui »)	
Contrôle de gestion	23,8
Secteur bancaire ou collectivités territoriales	22,2
Expertise comptable	12,7
Communication d'entreprise	17,5
Autre	23,8
Après IUT dans combien de temps pense travailler	
après dut (1an)	4,8
dans 2 ans	19
dans 3 ans	30,2
dans 4 ans ou plus	46

En T2, les étudiants souhaitant poursuivre leurs études après le DUT pensent majoritairement travailler dans 3 ans (30,2%) voire 4 ans ou plus (46%). Parmi les métiers proposés, ils envisagent principalement le contrôle de gestion ou le secteur bancaire. Ils sont toutefois 23,8% à envisager d'autres métiers. (cf. tableau 113 ci-dessus).

Tableau 114. Fréquences : projets envisagés en T2 après la Licence AES

T2	
Métier envisagé	
contrôle de gestion	19
secteur bancaire ou collectivités territoriales	14,3
mercatique	4,8
Gestion des ressources humaines	9,5
autre	52,4
Dans combien de temps pense travailler	
après obtention L3 dans 2 ans	8,7
dans 3 ans	43,5
dans 4 ans ou plus	47,8

En T2, les étudiants souhaitant poursuivre leurs études après la Licence pensent majoritairement travailler dans 3 ans (43,5%) voire 4 ans ou plus (47,8%). Parmi les métiers

proposés, ils envisagent principalement le contrôle de gestion (19%) ou le secteur bancaire (14,3%). Ils sont toutefois 52,4% à envisager d'autres métiers. (cf. tableau 114 ci-dessus).

X.2.4. PROJECTION CONCERNANT LES PROFILS ALCESTE DU T2

Tableau 115. Statistique du Khi² et tableau croisé des profils Alceste T1' de T1+2 relatifs aux projets

	Profils Alceste T1					Khi deux	p
	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5		
	Vous voulez faire une autre formation après l'obtention du diplôme :						
Oui	90,0%	85,7%	81,3%	72,4%	20,0%	15.91	.00
Non	10,0%	14,3%	18,8%	27,6%	80,0%		

En T1', les étudiants des classes 1, 2, 3 et 4 veulent faire une autre formation après l'obtention de leur diplôme. Ce n'est pas le cas des étudiants de la classe 5. (cf. tableau 115 ci-dessus).

Tableau 116. Statistique du Khi² et tableau croisé des profils Alceste T2 relatifs aux projets

	Profils Alceste T2				Khi deux	p
	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4		
Après le DUT, envisage de passer un concours						
Oui	25,0%	,0%	,0%	,0%	9.85	.02
Non	75,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
Après la Licence, envisage de faire l'IUFM						
Oui	-	,0%	6,7%	100,0%	8.55	.01
Non	-	100,0%	93,3%	,0%		

Pour les étudiants d'IUT du T2, aucune classe ne souhaite passer un concours après le DUT, (cf. tableau 116 ci-dessus). Toutefois, 25% des étudiants de la classe 1 l'envisagent. Après la Licence AES les étudiants de la classe 4 envisagent tous de faire l'IUFM.

Tableau 117. Statistique du Khi² et tableau croisé des profils Alceste T2 relatifs aux projets

	Profils Alceste T2				Khi deux	p
	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4		
Métier envisagé						
Contrôle de gestion	-	,0%	26,7%	,0%	18.72	.02
Secteur bancaire, collectivités territoriales	-	,0%	6,7%	,0%		
Mercatique	-	,0%	6,7%	,0%		
GRH	-	100,0%	,0%	,0%		
Autre	-	,0%	60,0%	100,0%		

Concernant le métier envisagé, les étudiants de la classe 2 souhaitent se tourner vers la gestion des ressources humaines. Les étudiants de la classe 3 envisagent le contrôle de gestion (26,3%) ou un autre métier (60%), non spécifié dans la liste proposée sur notre questionnaire. Enfin, les étudiants de la classe 4 envisagent également massivement un autre métier ; (cf. tableau 117 ci-dessus).

X.3. POURSUITES D'ÉTUDES EFFECTIVES EN T3

X.3.1. PROJETS DE POURSUITES D'ÉTUDES ET NIVEAU ENVISAGÉ

Tableau 118. Fréquences : projets après l'obtention du diplôme (DUT ou Licence) – T3

T3	
Projets après l'obtention du diplôme (<i>ont répondu « oui »</i>)	
Chercher un travail	14,3
Partir à l'étranger	9,5
Prendre une année sabbatique	0
Ne sait pas quoi faire	0
Faire une autre formation	90,5

Nous avons fait aux étudiants un certain nombre de propositions quant à leurs éventuels projets après l'obtention de leur diplôme. La poursuite d'études recueille le plus de pourcentages : 90,5% des étudiants souhaitent « faire une autre formation » après l'obtention du diplôme. « Chercher un travail » ne recueille que 14,3% des pourcentages (cf. tableau 118 ci-dessus).

Tableau 119. Fréquences : poursuites d'études envisagées – T3

T3	
Après DUT souhaite poursuivre niveau	
Bac +3	27,6
Bac +4	
Bac +5	72,4
Veut poursuivre en AES après la licence	
oui	50,0
non	50,0
Après Licence AES veut poursuivre niveau :	
Bac +4	0
Bac +5	100
Non répondu	-

En T3, la moitié des étudiants d'AES souhaite poursuivre en AES après la Licence, pas l'autre. Parmi ceux qui souhaitent poursuivre en AES après la Licence ils veulent tous atteindre le niveau bac+5. En T3, les GEA ayant poursuivi comptent aller jusqu'à bac+5 (72,4%) (cf. tableau 119 ci-dessus).

Tableau 120. Statistique du Khi² et tableau croisé relatifs aux poursuites d'études – T3

	Pourcentage AES	Pourcentage GEA	Khi deux	p
Souhaite poursuivre jusqu'à :				
Pas de réponse	19,0%	17,1%	7,01	.07
Bac+3	,0%	22,9%		
Bac+4	4,8%	,0%		
Bac+5	76,2%	60,0%		

En T3, 76,2% des étudiants d'AES souhaitent poursuivre leurs études jusqu'au niveau bac+5 contre 60% des étudiants d'IUT. Ces derniers souhaitent toutefois s'arrêter à bac+3 pour 22,9% (*cf.* tableau 120 ci-dessus).

X.3.2. POURSUITES D'ÉTUDES EFFECTIVES DES DUT GÉA

Tableau 121. Fréquences : poursuite d'études post DUT – T3

Poursuite d'études après DUT	
oui	82,9
non	17,1

82,9% des étudiants d'IUT interrogés ont poursuivi leurs études après le DUT (*cf.* tableau 121 ci-dessus).

Tableau 122. Fréquences relatives aux types d'études post-DUT préparées – T3

Type d'études préparées après le DUT en T3 :	
Ecole	17,2
Formation professionnelle	37,9
Licence générale	44,8

Ici, la catégorie « formation professionnelle » renvoie à des formations telles que des licences professionnelles Banque, management ou assurances, ou encore à un IUP. « L'université » renvoie à des licences générales d'économie, de gestion, d'AES, et « école » à des écoles de commerce.

En T3, ils sont principalement inscrits en Licence générale (44,8%) ou dans une formation professionnelle (37,9%); (*cf.* tableau 122 ci-dessus).

X.3.3. TYPES D'ÉTUDES ENVISAGÉES PAR LES AES

Tableau 123. Fréquences relatives aux types d'études post-Licence envisagées - T3

Type d'études envisagées après la Licence en T3 :	
Université	78,9
Ecole	5,3

IUFM	10,5
NSP	5,3

Ici, la catégorie « université » renvoie à des Masters de management, de sciences économiques ou de droit. La catégorie « école » renvoie à des écoles supérieures de gestion. En T3, ils sont 78,9% à souhaiter poursuivre leurs études à l'université ; (cf. tableau 123 ci-dessus).

X.3.4. MÉTIER ENVISAGÉ

Tableau 124. Métiers envisagés - T3

Métiers envisagés	
Métier précis	51,8
Domaine professionnel/fonction	25,0
Nsp	23,2

Devant les nombreuses réponses données par les étudiants, nous avons catégorisé les métiers envisagés selon leur précision. En T3, 23,2% des étudiants ne savent pas quel métier ils souhaitent faire. 51,8% ont une idée de métier précise et 25% se projettent plutôt dans un domaine professionnel général (la communication, la finance...) ou dans une fonction (chef d'entreprise, responsable...) ; (cf. tableau 124 ci-dessus).

X.4. CONCLUSION : DES DIFFÉRENCES DE PROJETS ET DE POURSUITES D'ÉTUDES ENTRE GEA ET AES DU T1 AU T3

En T1, toutes filières confondues, la majorité des étudiants interrogés souhaite poursuivre sa formation sur une deuxième année (83,1%). Les étudiants souhaitent même majoritairement poursuivre leurs études après l'obtention de leur diplôme. A contrario, le projet de chercher un travail recueille le pourcentage de très peu d'étudiants.

En T1, nous trouvons des différences entre nos deux catégories d'étudiants sur les projets de poursuite d'étude et le niveau envisagé : les étudiants de GEA comptent massivement poursuivre une deuxième année dans leur filière contre seulement 67% des AES. Après l'obtention du diplôme, la majorité des GEA souhaite faire une autre formation alors que ce n'est le cas que de 30,7% seulement des AES (d'ailleurs près de la moitié d'entre eux ne souhaite pas poursuivre en AES après la Licence).

Les GEA souhaitent en majorité (60,3%) poursuivre leurs études à bac+5 après l'obtention du DUT et 24,6% veulent atteindre le niveau bac+3. Parmi ceux qui souhaitent poursuivre après la Licence, les AES souhaitent massivement aller jusqu'à bac+5.

Si nous observons les typologies du T1, nous voyons que les étudiants souhaitant le plus poursuivre une 2^e année se retrouvent massivement dans les classes 1, 3 (GEA) et 4 (GEA).

Les mêmes classes apparaissent pour les étudiants souhaitant continuer leurs études après l'obtention du diplôme. Notons que la majorité des étudiants de la classe 5 (AES) ne souhaite pas poursuivre après l'obtention du diplôme. Enfin, les étudiants des classes 3 et 4 (GEA) pensent majoritairement travailler dans 5 ans alors que la majorité des étudiants de la classe 2 (52,3%) pense travailler d'ici 1 à 3 ans.

En T1, nous trouvons des différences entre nos deux catégories d'étudiants sur les types d'études envisagées après l'obtention du diplôme : les étudiants d'IUT souhaitant poursuivre leurs études à l'issue du DUT envisagent en premier lieu une école (33,6%). En deuxième lieu, ils ne savent pas quelle formation choisir (22,4%) et en troisième lieu, ils envisagent une formation professionnelle (18,7%). Les étudiants d'AES souhaitant poursuivre leurs études à l'issue de la L3 envisagent principalement un concours ou l'IUFM (37,1%). Juste après ils envisagent une école (25,7%). Toutefois, 20% ne savent pas encore quelle formation faire.

Si nous observons les typologies du T1, nous voyons que parmi les étudiants souhaitant poursuivre leurs études après l'obtention de leur diplôme, les étudiants de la classe 1 envisagent principalement de faire une formation professionnelle. Ceux des classes 2, 3 (GEA) et 4 (GEA) vont se tourner vers des grandes écoles (surtout la classe 3). Les étudiants de la classe 5 (AES) envisagent quant à eux une formation du public (IUFM notamment).

En T1, nous avons pu montrer que la majorité des étudiants ont un projet professionnel flou : toutes filières confondues, 44,4% des étudiants ne savent pas quel métier ils souhaitent faire. 42,1% ont une idée de métier précise et 13,5% se projettent plutôt dans un domaine professionnel général (la communication, la finance...) ou dans une fonction (chef d'entreprise, responsable...).

En T2, toutes filières confondues, la majorité des étudiants interrogés souhaite poursuivre ses études après l'obtention du diplôme (94,8%). A contrario, le projet « chercher un travail » recueille très peu d'étudiants.

En T2, nous trouvons des différences entre nos deux catégories d'étudiants sur les projets de poursuite d'étude et le niveau envisagé : les étudiants de l'IUT GEA souhaitent en majorité (69,8%) poursuivre leurs études à bac+5 après l'obtention du DUT et 23,8% veulent atteindre le niveau bac+3. Près de la moitié des étudiants d'AES ne souhaite pas poursuivre en AES après la Licence. Toutefois, parmi ceux qui souhaitent poursuivre après la Licence, la majorité des étudiants souhaite aller jusqu'à bac+5.

Si nous observons les typologies du T2, nous voyons qu'en T1', les étudiants de toutes les classes, sauf ceux de la classe 5 (AES) veulent faire une autre formation après l'obtention de leur diplôme.

En T2, nous trouvons des différences entre nos deux catégories d'étudiants sur les types d'études envisagées après l'obtention du diplôme : les GEA envisagent en premier lieu une formation professionnelle, puis une école et enfin une licence générale. Les AES envisagent préférentiellement un Master à l'université. Viennent ensuite les concours et l'IUFM dans une moindre mesure.

En T2, nous avons pu montrer que la majorité des étudiants ont un projet professionnel flou : parmi les métiers auxquels leur formation les prépare, les GEA envisagent principalement le contrôle de gestion ou le secteur bancaire. Ils sont toutefois 23,8% à envisager d'autres métiers sans pour autant les spécifier. Parmi les métiers auxquels leur formation les prépare, les AES envisagent principalement le contrôle de gestion ou le secteur bancaire. Ils sont toutefois 52,4% à envisager d'autres métiers, sans pour autant les spécifier. Les étudiants souhaitant poursuivre leurs études après le DUT pensent majoritairement travailler 4 ans ou plus, tout comme les étudiants d'AES.

Si nous observons les typologies du T2, concernant le métier envisagé, les étudiants de la classe 2 souhaitent se tourner vers la gestion des ressources humaines. Les étudiants de la classe 3 (AES) et de la classe 4 (AES) envisagent massivement un autre métier (non spécifié dans la liste proposée sur notre questionnaire).

En T3, toutes filières confondues, la majorité des étudiants interrogés souhaite faire une autre formation après l'obtention du diplôme. A contrario, le projet « chercher un travail » ne recueille que très peu d'étudiants.

En T3, nous trouvons des différences entre nos deux catégories d'étudiants sur les projets de poursuite d'étude et le niveau envisagé : la moitié des étudiants d'AES souhaite poursuivre en AES après la Licence, pas l'autre. Parmi ceux qui souhaitent poursuivre en AES après la Licence ils veulent tous atteindre le niveau bac+5. En T3, les GEA ayant poursuivi comptent massivement aller jusqu'à bac+5.

En T3, l'étude des poursuites d'études effectives des diplômés de DUT nous indique que 82,9% des étudiants d'IUT interrogés ont poursuivi leurs études. Ils sont principalement inscrits en Licence générale (d'économie, de gestion, d'AES...) ou dans une formation professionnelle (banque, management, assurances, IUP...).

En T3, concernant le type d'études envisagées par les AES après l'obtention de leur Licence, nous voyons qu'ils souhaitent massivement poursuivre une formation universitaire (Masters de management, de sciences économiques ou de droit...).

En T3, nous avons pu montrer que beaucoup d'étudiants ont encore un projet professionnel flou : 23,2% des étudiants de savent pas quel métier ils souhaitent faire et 25% se projettent plutôt dans un domaine professionnel général (la communication, la finance...) ou dans une fonction (chef d'entreprise, responsable...). Seuls 51,8% des étudiants ont une idée de métier précise.

Afin de synthétiser les nombreuses différences socio-biographiques et psychologiques, dont le rapport au savoir et les différences de projets de poursuites d'études entre nos deux catégories d'étudiants, nous avons constitué trois tableaux de synthèse générale (*cf.* annexe 45 p. 174) :

- Tableau 1 : Des différences socio-biographiques entre étudiants d'IUT GEA et étudiants d'AES (p.174) ;
- Tableau 2 : Processus d'orientation et projets de poursuites d'études : des différences psychologiques entre GEA et AES (p.174) ;

- Tableau 3 : Des différences de rapport au savoir entre étudiants d'IUT GEA et étudiants d'AES (p.182).

A la lumière de tous ces éléments, nous présentons notre discussion générale.

CHAPITRE XI. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Rappelons que dans ce travail, nous avons voulu tester l'effet de l'interrelation des variables socio-biographiques, psychologiques et du rapport au savoir sur le choix d'orientation IUT GEA / université AES (H1). Nous testons ensuite la stabilité du rapport au savoir des étudiants d'IUT GEA et de l'université section AES dans le temps (H2) afin de vérifier l'effet du rapport au savoir (en interrelation avec les variables socio-biographiques et psychologiques) sur la poursuite d'étude (H3).

XI.1. EFFET DES VARIABLES SOCIO-BIOGRAPHIQUES & PSYCHOLOGIQUES, DONT LE RAPPORT AU SAVOIR SUR LE CHOIX D'ORIENTATION

HO1 : En T1, les choix d'orientation en IUT GEA ou à l'université section AES sont déterminés par l'interrelation de différences socio-biographiques, psychologiques et de rapport au savoir.

HO1a : En T1, le choix de l'IUT GEA est déterminé par un parcours scolaire de meilleure qualité que celui de leurs homologues de l'université section AES.

Les AES, plus que les GEA jugent que leur parcours au lycée a été moyen et ils ne se considéraient pas comme des élèves travailleurs. Concernant les raisons du redoublement pendant le parcours scolaire, les GEA avancent la réorientation et les AES le manque de travail. Pour expliquer les raisons qui les ont poussés à préférer certaines disciplines pendant le parcours scolaire, les GEA mettent l'accent sur les bons résultats obtenus, et les AES sur la bonne relation avec l'enseignant. Les baccalauréats ES sont les plus représentés, en AES comme en GEA. De plus, on ne trouve de bac S que chez les GEA, ce qui laisse présager de la qualité de leur parcours. Enfin, pour ce qui est de la mention au bac, dans l'ensemble, AES et GEA obtiennent des mentions similaires, avec toutefois une légère surreprésentation des mentions passable en AES et des mentions TB en GEA.

→ Notre hypothèse est validée. Les étudiants d'IUT ont une perception plus positive de leur valeur scolaire par rapport aux étudiants d'université. Cela peut entraîner une certaine « autosélection » (Chevaillier *et al.*, 2009) et influencer sur le type de baccalauréat préparé (d'où les différences de séries observées entre les étudiants d'IUT et d'université) et les études supérieures envisagées. Un élève de bon niveau préparant un bac général envisage différemment ses possibilités d'orientation (Berthelot, 1989 ; Lemaire et Leseur ; 2005 Nakhili, 2005) et s'engage plus facilement dans des filières sélectives, de surcroît s'il possède un bac S, comme c'est le cas d'un certain nombre d'étudiants d'IUT.

HO1b : En T1, le choix de l'IUT GEA est déterminé par une origine socioprofessionnelle supérieure à celle de leurs homologues de l'université section AES.

Pour tous les étudiants, globalement, le niveau d'étude du père et de la mère est majoritairement égal ou supérieur au bac. Malgré tout, pour les GEA la proportion est légèrement supérieure aux AES.

→ Notre hypothèse est validée. Les étudiants d'IUT ont ici une origine socioprofessionnelle plus favorisée que leurs homologues inscrits en AES. Cela illustre bien à quel point les enfants issus des professions intermédiaires et supérieures ont investi les IUT (Erlich, 1998). Cela confirme également le concept de « stratégie » (Boudon, 1973 ; Lucas, 2001) selon lequel, pour conserver leur statut privilégié, les groupes les plus favorisés adoptent des stratégies « qualitatives », en considérant des filières spécifiques, non investies par leurs homologues moins bien placés. Ainsi, ils investissent des filières jugées plus rentables dont les groupes moins favorisés seront exclus (Arum *et al.*, 2007). On parle d'un « embourgeoisement » des filières du supérieur avec un recrutement social des filières les plus prestigieuses et des filières courtes (Arrow, 1973).

HO1c : En T1, les raisons avancées par les étudiants de l'IUT GEA pour le choix de filière (IUT), de discipline (GEA) et de formation (IUT GEA) sont différentes de celles avancées par leurs homologues pour leur choix de filière (université), de discipline (AES) et de formation (Licence générale mention AES).

Avant toute chose, nous pouvons noter que pour les GEA, le choix d'orientation a été moins difficile que pour les AES. D'ailleurs, pour la majorité des étudiants de GEA, la formation actuelle correspond à leur premier choix d'orientation alors que ce n'est le cas que pour 54.2% des étudiants d'AES.

Si l'on considère les raisons avancées pour le « choix de filière », nous observons que les GEA sont caractérisés par un souci d'encadrement (d'ailleurs, ils sont contrôlés sur leur présence en cours). De plus, ils disent avoir fait le choix de l'IUT pour poursuivre leurs études tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi. Ce n'est pas le cas pour les AES.

De plus, lorsqu'on interroge le « choix disciplinaire », nous observons que les étudiants d'IUT n'ont pas choisi « GEA » pour la multiplicité des matières enseignées alors que c'est le cas des étudiants d'université ayant choisi « AES ».

Enfin, lorsqu'on considère plus globalement les raisons avancées pour le « choix de formation », nous voyons que les GEA ont fait leur choix en fonction des débouchés professionnels offerts et pour les bénéfices apportés par la poursuite d'études supérieures alors que les AES sont en désaccord.

Nous observons enfin que sur l'axe « raison du choix d'orientation » de manière générale, les GEA sont en accord avec les facteurs « valeur professionnelle du diplôme préparé », « attrait pour la spécificité de leur filière » ou encore « souhait de poursuivre de longues études et repousser l'insertion professionnelle ». Les AES sont quant à eux en désaccord avec le facteur « valeur professionnelle du diplôme préparé ».

→ Notre hypothèse est validée. Ici, le processus d'orientation est fondé sur un « choix de filière ». Dans la filière universitaire (généraliste), on peut parler d'orientation « scolaire » (Guichard & Huteau, 2007), avec très peu d'attentes professionnelles. En revanche, dans la filière IUT (qui est spécifique et prépare à des professions particulières), on parle

d'orientation « professionnelle » (*ibid.*), avec des attentes fortement appliquées. Nous avons donc un choix d'orientation effectué entre des filières d'inégale valeur.

De plus, le processus d'orientation est ici marqué par une plus grande difficulté éprouvée dans le choix pour les étudiants de l'université. En effet, pour des disciplines équivalentes (GEA et AES), nous avons deux filières absolument opposées dans leur « mode de sélection » (*ibid.*) : libre à l'université, sur dossier en IUT. Pour les étudiants d'IUT, ce type de filière est choisi car la procédure de sélection est jugée comme possible, notamment au vu des résultats scolaires. Or, nous voyons que beaucoup de ceux qui sont inscrits en section AES ont postulé pour un IUT et n'ont pas été retenus. L'université est donc bien souvent pour eux un deuxième choix, d'où une plus grande difficulté.

Par ailleurs, le choix d'orientation sous-tend la projection de l'individu dans son insertion professionnelle et sociale future (Guichard, 2006). Or, la position qu'il espère occuper dans le paysage de la formation, et notamment sa filière, laisse entrevoir un certain nombre de positions sociales et professionnelles futures qui vont être « possibles » ou « inaccessibles » (Gottfredson, 1981).

Si le choix d'une filière universitaire généraliste ne laisse que très peu entrevoir l'insertion professionnelle future (en AES, les stages et la professionnalisation apparaissent en niveau Master), le choix d'une filière professionnalisée va au contraire « circonscrire » dès le départ un ensemble de métiers possibles correspondant à « certaines positions probables dans la hiérarchie des positions sociales ». Par exemple, lorsque les étudiants d'IUT sont interrogés en 1^e année sur le métier qu'ils souhaitent exercer, ils répondent en positions sociales : « chef d'entreprise », « cadre dans une grande entreprise »... En revanche, les étudiants d'AES renseignent très peu cette question. Les étudiants de la filière IUT veulent poursuivre de longues études tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi. Ils ont donc des attentes en matière de compétences professionnelles « à posséder » qu'ils ne peuvent pas trouver dans la filière universitaire généraliste. Le choix de l'IUT se fait avec l'intention, d'ores et déjà, de poursuivre à l'issue du DUT, afin d'atteindre une insertion sociale et professionnelle conforme à leurs projets de vie.

HO1d : En T1, les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant à la « représentation des savoirs ».

Seul le rapport à l'apprendre des GEA est caractérisé par une « représentation appliquée des savoirs » car dans leur filière, ils disent aimer apprendre des techniques et apprendre à utiliser des outils.

Par ailleurs, les résultats montrent que seuls les GEA ont une vision « utilitariste » des savoirs : en effet, pour comprendre une notion abstraite développée en cours, ils ont besoin de la concrétiser. Les objectifs pédagogiques semblent en cohérence avec cette vision spécifique puisque ces derniers n'estiment pas que ce qu'ils apprennent dans leur formation est abstrait par rapport à la pratique professionnelle.

→ Notre hypothèse est validée. Pour les GEA, les études sont perçues comme instrument d'insertion professionnelle. De ce fait, ils ont une vision très utilitariste des

savoirs, ils ne les considèrent pas pour eux-mêmes (Rey, 1991). Le savoir ne semble faire sens que lorsqu'il est rattaché à une pratique professionnelle. Ils sont dans l'attente d'une présentation d'un savoir qui fait d'avantage appel à leur future pratique professionnelle (« pratique cible » ; Rey et *al.*, 2005, p.15). A l'opposé, pour les AES, le savoir est digne d'intérêt pour lui-même, même s'il ne leur paraît pas directement utile.

HO1e : En T1, les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant au « sens des concepts ».

Lorsque nous nous intéressons au « sens des concepts » pour les étudiants, seuls les GEA possèdent une vision « pointilliste » du savoir: en effet, dans l'étude, ne pas tout comprendre les gêne et ils préfèrent aborder chaque partie d'un sujet ou d'un problème dans l'ordre, en les traitant une à la fois.

→ Notre hypothèse est validée. Les GEA privilégient clairement la dimension pragmatique du sens. Ils n'arrivent pas à accéder à contenus de pensée décontextualisés et adoptent ainsi une « vision pointilliste » des savoirs (Rey, 1999, p.64). On peut même parler de « parcellisation » (*ibid*). Ils n'acceptent pas la suspension provisoire de sens et considèrent des énoncés de façon isolée. A l'opposé, les AES semblent percevoir une cohérence des savoirs entre eux et accèdent ainsi à la « problématisation », à la « signification » (Rey et *al.*, *op.cit.*, p.14). Ils possèdent « la capacité à problématiser le savoir et à modifier son rapport au vrai » et sont dans « un authentique engagement dans le savoir » (Rey, *ibid.*).

HO1f : En T1, les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant au « contrat didactique ».

Seuls les GEA s'inscrivent dans un « contrat didactique » appliqué : ils attendent de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future, ainsi que des conseils pratiques pour l'exercice de leur futur métier. Une fois encore, cela est sans doute cohérent avec les objectifs pédagogiques de leur formation. D'ailleurs, sur l'axe « contrat didactique » on voit qu'ils sont en accord avec le facteur « contrat didactique appliqué ».

→ Notre hypothèse est validée. Dans le cas des GEA, enseignants et étudiants semblent engagés dans un contrat réciproque où les attentes sont clairement appliquées (Rey et *al.*, *op.cit.*). Cela correspond tout à fait aux objectifs pédagogiques d'une filière professionnalisante telle que l'IUT. Les étudiants d'AES, conformément aux objectifs universitaires n'attendent pas cette dimension appliquée des savoirs.

HO1g : En T1, les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant à leur « posture par rapport aux savoirs ».

Seuls les GEA ont un rapport « affectif » au savoir : s'ils n'aiment pas un enseignant, ils éprouvent des difficultés à s'intéresser au cours et ils ont des difficultés à se motiver pour venir en cours. D'ailleurs, sur l'axe « posture par rapport au savoir » selon la section d'étude, on observe qu'ils sont en accord avec le facteur « relation affective au savoir ».

→ Notre hypothèse est validée. Les GEA ne perçoivent le savoir que dans sa seule dimension affective et font de celle-ci la condition de l'apprentissage. La relation au savoir est renvoyé par l'étudiant à la subjectivité de l'enseignant: « il la vit comme relation à l'enseignant, laquelle est susceptible d'un traitement affectif » (Chevallars, *op.cit.*, p.64).

Autrement dit, la relation au savoir est vécue à travers la relation à l'enseignant, sur le mode affectif.

H01h : En T1, les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant à leurs « attitudes d'études ».

Pour finir, concernant les « attitudes d'études », nous voyons que la conduite par rapport aux cours semble en cohérence avec la filière choisie : lorsqu'ils apprécient un cours, les étudiants d'IUT participent alors que ce n'est pas le cas des étudiants d'université.

→ Notre hypothèse est partiellement validée. Les pratiques d'étude (assister au cours, activités de l'étudiant en cours, activités menées ...) et la façon de se mobiliser sont à relier à une certaine conception du savoir (Rey et *al.*, *op.cit.*). Toutefois, nous n'avons que peu d'éléments permettant de mettre en évidence une réelle différence d'attitudes entre les GEA et les AES

H01i : En T1, les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant à leur « rapport à l'institution ».

L'institution est considérée comme un « lieu d'apprentissage » uniquement pour les GEA. Ils estiment que la formation leur permettra de préparer leur futur métier, d'être performants dans un domaine d'avenir, de leur ouvrir un large éventail de débouchés professionnels et d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier. D'ailleurs, sur l'axe « attentes sur ce que la formation permettra » on voit que les GEA sont en accord avec les facteurs « lieu de rencontre » et « lieu d'apprentissage professionnel ».

→ Notre hypothèse est validée. En entrant dans l'enseignement supérieur, les étudiants doivent s'approprier une nouvelle culture : ils traversent une période d'« affiliation » durant laquelle s'apprend le « métier » d'étudiant (Coulon, 1997). Il s'agit d'une affiliation institutionnelle mais aussi d'une affiliation intellectuelle.

En choisissant un IUT les GEA s'engagent dans une filière proche du secondaire, en termes d'encadrement et de proximité aux personnels enseignants et administratifs. En cela, l'affiliation institutionnelle est relativement facile pour eux. Par ailleurs, ils font également le choix d'une formation professionnalisante et s'engagent ainsi, en connaissance de cause dans une affiliation que l'on peut qualifier de professionnelle. L'affiliation intellectuelle semble ainsi conforme à leurs attentes. Pour les AES, l'affiliation institutionnelle et intellectuelle, conformément aux objectifs pédagogiques universitaires ne peut être professionnalisée.

Conclusion :

Très clairement, nous validons l'hypothèse de **différences socio-biographiques** entre les étudiants d'IUT et d'université. D'ailleurs, si nous observons les typologies mises en évidence via Alceste, les résultats sont encore plus remarquables : le profil 5 correspond à un étudiant d'AES qui a obtenu un bac ES mention passable. Son père a fait des études au niveau lycée. Le profil 3 correspond à un étudiant de GEA, qui a eu une mention TB au bac. Sa mère est cadre et a fait des études supérieures. Le profil 4 correspond à un étudiant de GEA qui a obtenu un bac STT.

Les étudiants d'IUT ont eu un bon parcours scolaire et sont issus d'un milieu social favorisé alors que les étudiants d'AES ont un parcours plus passable et sont issus d'un milieu moins favorisé.

Nous validons également l'hypothèse de **différences psychologiques** entre les étudiants d'IUT et d'université dans les éléments pris en compte dans leur processus d'orientation.

Nous avons mis en évidence un certain nombre de sous-dimensions renvoyant aux raisons du choix d'orientation et des différences significatives entre nos deux catégories d'étudiants apparaissent. Sur l'axe renvoyant aux raisons du choix d'orientation, les GEA sont plus en accord que les AES avec les facteurs « valeur professionnelle du diplôme préparé », « attrait pour la spécificité de leur filière » et « souhait de poursuivre de longues études et repousser l'insertion professionnelle ».

De plus, l'observation des typologies confirme également la présence de différences psychologiques entre nos deux catégories d'étudiants explicatives de leurs différents choix d'orientation. Pour l'étudiant type d'AES, le choix d'orientation n'est pas fondé sur la valeur professionnelle accordée à la formation ni sur l'attrait pour les spécificités de la filière. Il n'a pas choisi la filière pour l'encadrement, ni pour poursuivre ses études après l'obtention du diplôme tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi. D'ailleurs, cet étudiant ne veut pas faire une autre formation après l'obtention de la Licence. Ces éléments laissent ainsi penser à une « orientation négative » (Guichard, 2006), une orientation « par défaut » (Lemaire, 1998).

Pour les étudiants de GEA, nous rencontrons deux profils type :

Pour le premier, le choix d'orientation a été assez difficile et il est fondé sur un souhait de poursuivre de longues études et repousser ainsi l'insertion professionnelle. Il a choisi sa formation suite à l'influence d'une personne. De plus, il n'a clairement pas choisi sa filière pour travailler après l'obtention du diplôme : il souhaite poursuivre ses études jusqu'à bac+5. On peut donc supposer que les études font temporairement office de projet professionnel (Boutinet, 1990)

Pour le second, le choix d'orientation s'est avéré facile. Il semble fondé sur une « logique payante » (Guichard, 2006). En effet, il évoque : les bénéfices que peut apporter la poursuite d'études supérieures, les avantages socioéconomiques que peut apporter la possession du diplôme préparé, les professions auxquelles le diplôme préparé donne accès ou encore la valeur du diplôme sur le marché travail. Pour autant, il n'a pas non plus choisi sa filière pour travailler après l'obtention du diplôme : il ne veut pas chercher un travail après son diplôme mais faire une autre formation.

Globalement, l'étude de ces deux derniers profils type de GEA renvoient à une « logique d'excellence » selon laquelle, pour accéder à des positions sociales et professionnelles valorisées, les sujets souhaitent intégrer des filières prestigieuses (de part leur sélectivité) mais également poursuivre des études « les plus longues possibles » (Guichard, *op.cit.*).

Nous validons également l'hypothèse de **différences en matière de rapport au savoir** entre les étudiants d'IUT et d'université. Dans leur filière, seuls les GEA ont une représentation appliquée et pointilliste des savoirs. Ils ont une vision très concrète et utilitariste des savoirs alors que les AES sont davantage dans une approche abstraite des savoirs. De plus, seuls les

GEA sont dans l'attente d'un contrat didactique appliqué. Pour finir, les étudiants de GEA adoptent plus souvent que les AES une posture affective par rapport aux savoirs et aux enseignants. Enfin, seuls les GEA estiment que l'institution est un lieu d'apprentissage professionnel.

De plus, les sous-dimensions renvoyant au rapport au savoir confirment également des différences entre GEA et AES. Sur l'axe renvoyant à la posture par rapport au savoir, les GEA sont plus en accord que les AES avec le facteur « relation affective au savoir ». Concernant l'axe renvoyant au contrat didactique, les GEA sont plus en accord que les AES avec le facteur « contrat didactique appliqué ». Enfin, pour ce qui est de l'axe renvoyant aux attentes sur ce que la formation permettra (rapport à l'institution), les GEA sont plus en accord que les AES avec les facteurs « lieu d'apprentissage professionnel » et « lieu de rencontre ».

Enfin, l'observation des typologies mises en évidence en T1 confirme ces différences de rapport au savoir entre GEA et AES. L'étudiant de GEA de la classe 4 est dans un « rapport identitaire » au savoir et il correspond à la figure épistémique de la « distanciation-régulation » (Charlot, 1997). L'étudiant de GEA de la classe 3 est dans un rapport scolaire et immature au savoir. Il correspond à la figure épistémique de « l'objectivation-dénomination » (*op.cit.*). Ce dernier est donc bien différent de l'étudiant d'AES de la classe 5 qui lui, est dans un rapport théorisé du savoir. Il correspond à la figure épistémique de la « distanciation » (*op.cit.*).

Nous validons l'hypothèse HO1 selon laquelle, en T1, les choix d'orientation en IUT GEA ou à l'université section AES sont déterminés par l'interrelation de différences socio-biographiques, psychologiques et de rapport au savoir.

XI.2. STABILITÉ DU RAPPORT AU SAVOIR DANS LE TEMPS

HO2 : Les différences de formes de rapport au savoir des étudiants d'IUT GEA et de l'université section AES sont stables dans le temps.

HO2a : En T2 et 3, la « représentation des savoirs » des étudiants d'IUT GEA est stable par rapport au T1. C'est aussi le cas pour les étudiants d'université section AES.

En T2, le rapport à l'apprendre est toujours caractérisé par une « représentation appliquée des savoirs » : les GEA recherchent un savoir utile et ils n'estiment pas obtenir de leur filière un savoir pour le plaisir. En T3, le rapport à l'apprendre est toujours « appliqué » : les GEA aiment l'idée de la présence de stage obligatoire.

En revanche, si en T1 les AES n'avaient pas de représentation appliquée des savoirs, on voit que leur avis a évolué en T3 : ils n'aiment pas l'idée de l'absence de stage obligatoire.

→ Notre hypothèse est partiellement validée. La représentation appliquée des savoirs pour les étudiants d'IUT est stable. En revanche, pour les AES il y a un changement : la représentation des savoirs devient plus appliquée en T3. On peut supposer que l'échéance de

leur insertion s'approchant, ils sont d'avantage dans l'attente d'un savoir faisant appel à leur future pratique professionnelle (« pratique cible » ; Rey et *al.*, 2005, p.15).

HO2b : En T2 et 3, le « sens des concepts » des étudiants d'IUT GEA est stable par rapport au T1. C'est aussi le cas pour les étudiants d'université section AES.

Concernant le « sens des concepts » en T2, on retrouve encore une vision « utilitariste » du savoir, puisque pour les GEA, un cours doit tenir compte de la réalité de leur future profession ; en revanche on ne la rencontre plus en T3.

De plus, en T2 nous ne rencontrons plus de vision pointilliste (mais elle revient en T3 : on apprend que ne pas tout comprendre gêne les GEA) mais une vision « quantitative du savoir » : apprendre c'est accumuler des connaissances.

En T2, les AES n'ont toujours pas de posture utilitariste par rapport aux enseignements : un cours ne doit pas forcément tenir compte de la réalité de leur future profession. Pour l'axe renvoyant au rapport à l'apprendre, ils sont en désaccord avec le facteur « rapport utilitariste ».

→ Notre hypothèse est partiellement validée.

La vision utilitariste des savoirs des étudiants d'IUT se maintient en T2 mais disparaît en T3 dans leur nouvelle formation. A l'IUT, en T1 et T2, les études ne constituent pas « un moyen d'accéder à des savoirs qui valent par eux-mêmes », elles correspondent à « un ensemble de formalités qu'il est nécessaire d'accomplir pour atteindre un type de position sociale », (Rey, 1991, p.64). Cela illustre tout à fait l'idée de l'IUT comme tremplin pour poursuivre de longues études.

Par ailleurs, la vision pointilliste des étudiants d'IUT, si elle ne se maintient pas en T2 réapparaît en T3 dans leur nouvelle formation. Lorsqu'il s'inscrit dans une formation, l'étudiant doit entrer dans une démarche d'intégration du discours enseignant. Or, la difficulté conceptuelle en jeu dans le discours de l'enseignant exige de la part des étudiants une suspension provisoire du sens car les grilles de lecture sont parfois multiples et font appel à des concepts issus de divers champs disciplinaires, nouveaux pour ceux-ci. En conséquence, les différents concepts énoncés risquent de ne pas être saisis immédiatement dans leurs lois de cohérence, mais, dans un premier temps plutôt considérés isolément. Cela pourrait expliquer le fait qu'une vision pointilliste se retrouve au moment de l'entrée en IUT puis au moment de leur entrée dans leur nouvelle formation en T3.

Enfin, en T3, apparaît une vision quantitative du savoir : les diplômés de DUT veulent accumuler des connaissances. En considérant leurs études sur un « mode quantitatif » (Rey et al, 1995), les DUT pensent à leur réussite. Selon eux, le travail garantit la réussite et l'on réussit d'autant mieux que l'on travaille plus. Cela va dans le sens de cette poursuite d'études paradoxale : ils veulent apprendre davantage pour mieux réussir.

Pour les étudiants d'AES, l'absence de posture utilitariste est stable en T2 : les savoirs « valent par eux-mêmes », (Rey, *op.cit.*, p.64). Ils sont dans un « authentique engagement dans le savoir » (Rey et *al.*, *op.cit.*, p.20).

HO2c : En T2 et 3, le « contrat didactique » des étudiants d'IUT GEA est stable par rapport au T1. C'est aussi le cas pour les étudiants d'université section AES.

L'étude du « contrat didactique » en T2 nous apprend que les attentes étudiantes des GEA envers leurs enseignants sont toujours d'ordre professionnel. Ils attendent par exemple de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future ou encore des conseils pratiques pour l'exercice de leur futur métier. Pour l'axe renvoyant au contrat didactique, les étudiants de GEA sont toujours en accord avec le facteur « contrat didactique appliqué ». En T3, on voit que les GEA attendent de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future mais non des conseils pratiques pour l'exercice de leur futur métier. Le contrat didactique n'est plus aussi appliqué qu'en T1.

En T2, les AES ne sont toujours pas demandeurs d'un contrat didactique appliqué : ils n'attendent pas de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future, ni des conseils pratiques pour l'exercice de leur futur métier. Pour l'axe renvoyant au contrat didactique, ils sont en désaccord avec le facteur « contrat didactique appliqué ». C'est toujours le cas en T3 : ils n'attendent pas de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future.

→ Notre hypothèse est validée. Pour les GEA, le contrat didactique appliqué est relativement stable dans le temps, quoiqu'un peu plus faible en T3 dans leur nouvelle formation. En T2 et T3, enseignants et étudiants d'IUT semblent engagés dans un contrat réciproque où les attentes sont clairement appliquées (Rey et *al.*, *op.cit.*). Cela correspond tout à fait aux objectifs pédagogiques d'une filière professionnalisante telle que l'IUT. Beaucoup de DUT en poursuites d'études s'engagent dans des Licences professionnelles, mais pas seulement : ils s'inscrivent également dans des licences générales ou des écoles. Cela peut expliquer le fait que le contrat didactique soit moins appliqué en T3, selon les objectifs pédagogiques des formations suivies.

Pour les AES, ce dernier est stable sur les trois temps. Conformément aux objectifs universitaires, ils n'attendent toujours pas cette dimension appliquée des savoirs.

HO2d : En T2 et 3, la « posture par rapport aux savoirs » des étudiants d'IUT GEA est stable par rapport au T1. C'est aussi le cas pour les étudiants d'université section AES.

Concernant leur « posture » par rapport au savoir en T2, les GEA présentent toujours une relation « affective au savoir » : s'ils n'aiment pas un enseignant, ils éprouvent des difficultés à s'intéresser au cours ou même à se motiver pour venir en cours. Dans leur formation ils ne s'estiment pas proches de leurs enseignants ou des personnels administratifs et conformément aux caractéristiques des filières. Pour l'axe renvoyant à la posture par rapport au savoir, les étudiants de GEA sont en accord avec le facteur « relation affective au savoir » et avec le facteur « relation de proximité aux enseignants ». En T3, la posture affective est toujours présente : les GEA ne s'estiment pas proches des personnels administratifs. Ils sont contrôlés sur leur présence en cours.

En T2 lorsqu'ils ne sont pas d'accord avec l'enseignant, les GEA ne le disent pas mais n'en pensent pas moins ce qui n'indique pas de posture « identitaire ». De plus, en T3 ils acceptent les idées qui ne correspondent pas à leur point de vue. S'ils ne sont pas d'accord avec un enseignant, ils le disent. Cela indique une relative posture « identitaire ».

En T2, les AES n'ont toujours pas de relation affective au savoir. S'ils n'aiment pas un enseignant, ils n'éprouvent pas de difficultés à s'intéresser au cours ni à se motiver pour venir

en cours s'ils n'aiment pas l'enseignant. Il semble que ça soit toujours le cas en T3 : dans leur formation, ils ne sont pas contrôlés sur leur présence en cours.

→ Notre hypothèse est validée. Pour les GEA, la posture affective par rapport aux savoirs est stable sur les trois temps. La relation au savoir est vécue à travers la relation à l'enseignant, sur le mode affectif : « il la vit comme relation à l'enseignant, laquelle est susceptible d'un traitement affectif » (Chevallars, *op.cit.*, p.64). Pour les AES, l'absence de posture affective est également stable sur les trois temps. La relation à l'enseignant à l'université n'est pas appréhendée sur un mode affectif.

HO2e : En T2 et 3, les « attitudes d'études » des étudiants d'IUT GEA sont stables par rapport au T1. C'est aussi le cas pour les étudiants d'université section AES.

→ Les pratiques d'étude (assister au cours, activités de l'étudiant en cours, activités menées ...) et la façon de se mobiliser sont à relier à une certaine conception du savoir (Rey et *al.*, *op.cit.*). Toutefois, nous n'avons pas assez d'éléments permettant de mettre en évidence une réelle différence d'attitudes entre les GEA et les AES

HO2f : En T2 et 3, le « rapport à l'institution » des étudiants d'IUT GEA est stable par rapport au T1. C'est aussi le cas pour les étudiants d'université section AES.

En T1, il n'y avait pas de résultats significatifs pour l'institution considérée comme lieu de savoir. En T2, l'IUT ne semble pas constituer un « lieu de savoir » : la formation ne leur permettra pas d'expliquer des faits de société, d'acquérir une culture générale ou d'acquérir de la rigueur dans le raisonnement. Pour l'axe renvoyant au rapport à l'institution, les étudiants d'AES sont en désaccord avec le facteur « lieu de savoir pour le plaisir ». En T3, c'est toujours le cas : ils ne pensent pas que leur formation leur permettra d'acquérir une culture générale ni de réussir facilement.

En T2, l'IUT n'est plus considéré comme un lieu d'apprentissage professionnel : les étudiants estiment que la formation ne leur permettra pas de préparer leur futur métier, d'être performant dans un domaine d'avenir, d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier, d'avoir une idée de la réalité de leur futur métier ou encore de réussir facilement. Pourtant, pour l'axe renvoyant au rapport à l'institution, les étudiants de GEA sont en accord avec le facteur « lieu d'apprentissage professionnel ». C'est dans doute l'expression d'un glissement dans la représentation de leurs études, une forme de rationalisation (Fointiat, 2008). Ils commencent à se justifier à eux-mêmes la nécessité de poursuivre leurs études. Ce qu'ils ont fait jusque-là les a aidés dans leur apprentissage professionnel mais n'est plus suffisant pour s'insérer. Il devient alors logique pour eux de devoir poursuivre leurs études.

En T3, les GEA qui ont poursuivi leurs études pensent que la formation post-DUT qu'ils suivent leur permettra de préparer leur futur métier et d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier : l'institution est de nouveau considérée comme un lieu d'apprentissage professionnel. Pour finir, en T2, l'institution n'est plus considérée comme un lieu de rencontre : la formation ne leur permettra pas de se constituer un réseau professionnel.

Si en T1 pour les AES il n'y avait pas de résultat pour l'institution comme lieu de savoir ou de rencontre, c'est le cas en T2. Ils considèrent l'institution comme un lieu de savoir : la formation leur permettra d'expliquer des faits de société et d'acquérir une culture générale.

(Pour autant, pour l'axe renvoyant au rapport à l'institution, les étudiants d'AES sont en désaccord avec le facteur « lieu de savoir pour le plaisir »). En T3, ils considèrent toujours l'institution comme un lieu de savoir : ils pensent que leur formation leur permettra d'acquérir une culture générale.

De plus, en T2, l'institution n'est pas considérée comme lieu de rencontre : la formation ne leur permettra pas de se faire des amis

En T2 en revanche, les AES estiment toujours que l'institution n'est pas un lieu d'apprentissage professionnel. Pour l'axe renvoyant au rapport à l'institution, ils sont en désaccord avec le facteur « institution comme lieu d'apprentissage professionnel ». C'est toujours le cas en T3 : leur formation ne leur permettra pas de préparer leur futur métier, ni d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier.

→ Notre hypothèse est partiellement validée. En T2 et en T3, les GEA ne considèrent pas l'institution comme un lieu de savoir. En T2 et T3, les AES estiment toujours que l'institution n'est pas un lieu d'apprentissage professionnel mais que c'est un lieu de savoir.

On peut voir ici sans doute les effets de la formation. La confrontation à l'université, pour ceux qui ont réussi (rappelons que c'est le cas pour notre échantillon) modifie leur représentation. Ils travaillent, apprennent, réussissent et font évoluer positivement leur représentation de l'université.

Le rapport à l'institution des GEA semble lui aussi avoir évolué dans le temps. En T2, s'ils considèrent toujours que l'institution leur ouvrira un large éventail de débouchés professionnels, elle n'est plus concrètement perçue comme un « lieu » d'apprentissage professionnel. En T3, les poursuivants post-DUT considèrent leur nouvelle institution comme « lieu » d'apprentissage professionnel leur permettant de préparer leur futur métier et d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier.

Conclusion :

Nous venons de voir que les **différences de rapport au savoir** entre les étudiants d'IUT et d'université sont relativement stables dans le temps. En T2, les GEA sont toujours les seuls à avoir une vision utilitariste des savoirs, et un contrat didactique appliqué. On repère toujours une relation affective au savoir et l'institution est toujours pour eux un lieu de rencontre alors que ce n'est toujours pas le cas pour les AES. Enfin, comme en T1, seuls les AES perçoivent l'institution comme un lieu de savoir. Si nous avons pu mettre en évidence, par le calcul de corrélations quelques évolutions entre les temps 1 et 2, elles sont relativement marginales car elles ne concernant que certains items des dimensions étudiées.

L'observation des sous-dimensions du rapport au savoir confirment la stabilité des différences entre nos deux catégories d'étudiants entre les temps 1 et 2 : en T1', comme en T2, pour l'axe renvoyant au contrat didactique, seuls les GEA sont en accord avec le facteur « contrat didactique appliqué ». De la même manière, pour l'axe renvoyant au rapport à l'institution, seuls les GEA sont en accord avec le facteur « institution comme lieu d'apprentissage professionnel ».

Enfin, l'observation des typologies confirme également cette stabilité des différences de rapport au savoir des GEA et des AES dans le temps. En T1, l'étudiant d'AES, qui était dans une figure épistémique de « distanciation » (Charlot, *op.cit.*) se retrouve en T2 dans le

même type de rapport au savoir. En T1, l'étudiant de GEA qui était dans la figure épistémique de « l'objectivation-dénomination » se retrouve en T2 dans la même figure épistémique. De plus, l'étudiant sans « étiquette » (AES ou GEA) du T1 qui correspondait à la figure épistémique de « l'objectivation » se retrouve également sans étiquette en T2 et correspond à la figure épistémique de « l'objectivation », relativement proche de la figure du T1.

Rappelons que dans ce travail, nous comparons les étudiants d'IUT GEA et les étudiants inscrits à l'université en AES. Or ces étudiants appartiennent à des filières dont le mode de recrutement est foncièrement différent : il est sélectif en IUT et libre à l'université.

Or, précisément, les typologies mises en évidence montrent que des profils différents apparaissent selon la filière. Mais des profils indéterminés (appelés « sans étiquette » de filière) apparaissent également, en confondant les deux filières IUT et université.

Au-delà des éléments socio-biographiques déterminants dans le processus d'orientation, c'est bien le rapport au savoir qui est en jeu ici : la façon d'appréhender le savoir, la situation d'apprentissage. On s'aperçoit que les étudiants donnent parfois un sens spécifique à leurs études. Cela est particulièrement remarquable dans nos typologies et stable dans le temps :

- Soit le savoir est appréhendé pour lui-même (étudiants d'AES de la classe 5 du T1 et de la classe 3 du T2 ; étudiant de GEA de la classe 4 du T1), soit il est appréhendé dans un but précis de professionnalisation (étudiants de GEA de la classe 3 du T1 et des classes 1 et 4 du T2). Dans un cas comme dans l'autre, cela a du sens pour le sujet.
- En revanche, pour certains profils (étudiants « sans étiquette » de la classe 1 du T1, et des classes 2 du T1 et du T2), ni le savoir, ni la situation d'apprentissage n'ont de sens. On peut d'ailleurs supposer une disparition précoce de ces étudiants de l'enseignement supérieur.

Nous validons l'hypothèse HO2 selon laquelle, les différences de formes de rapport au savoir des étudiants d'IUT GEA et de l'université section AES sont stables dans le temps.

XI.3. EFFET DES VARIABLES SOCIO-BIOGRAPHIQUES ET PSYCHOLOGIQUES, DONT LE RAPPORT AU SAVOIR, SUR LES POURSUITES D'ÉTUDES

Les poursuites d'études en T2 et T3 sont déterminées par des spécificités socio-biographiques et psychologiques en interrelation avec un rapport au savoir particulier.

HO3 : les étudiants d'IUT ayant poursuivi leurs études ont des caractéristiques socio-biographiques et psychologiques ainsi qu'une forme de rapport au savoir différents de ceux des étudiants d'AES.

HO3a : Les étudiants d'IUT qui poursuivent leurs études en 2^e puis 3^e année ont eu un parcours scolaire différent de celui des poursuivants d'AES.

En ce qui concerne la mention au bac, en T3, les AES ont tous eu une mention passable. En revanche, les GEA ont eu majoritairement une mention AB (43,8%). Cela confirme une différence dans la qualité du parcours antérieur, au profit des étudiants d'IUT.

→ Notre hypothèse est validée. Un an après la primo-inscription dans le supérieur nous observons des poursuites d'études, des réorientations, et des abandons plus ou moins marqués selon le type de filière. Plus précisément, on voit que les IUT sont marqués par un faible taux de redoublement et d'abandon. A l'inverse, les études universitaires et notamment d'AES présentent un fort taux d'abandon et un taux de redoublement moyen. Or, l'abandon et le redoublement dépendent fortement de la qualité du parcours antérieur et de la série du baccalauréat (notamment les titulaires d'un bac technologique) ; (Convert, 2008).

Le parcours antérieur et notamment la série du bac semblent déterminants dans les logiques de poursuites d'études dans l'enseignement supérieur. Les étudiants d'IUT sont pour beaucoup des bacheliers ES et S. En choisissant l'IUT ils sont dans une « logique d'excellence » (par la sélectivité de la filière) et dans une « logique pragmatique » (ils recherchent une formation valorisée qui corresponde à un certain nombre de professions et à l'acquisition de savoir-faire), mais aussi dans une logique « payante » (via la poursuite d'études post-DUT) ; (Guichard, 2006). A l'inverse, à l'université en section AES, on retrouve une forte proportion de bacheliers technologiques et même professionnels. Ici, ils sont dans une « orientation négative » (Guichard, 2006). Face aux logiques de poursuites d'études massives des étudiants d'IUT, en AES on a au contraire affaire à de multiples redoublements, réorientations et abandons.

HO3b : Les étudiants d'IUT qui poursuivent leurs études en 2^e puis 3^e année ont une origine socioprofessionnelle différente de celle des poursuivants d'AES.

55,8% des pères des GEA ont atteint les études supérieures contre seulement 35% des pères des AES. Cela confirme une différence d'origine socioprofessionnelle, au profit des étudiants d'IUT.

→ Notre hypothèse est validée. 15% seulement des étudiants d'AES proviennent de la CSP cadre et professions intellectuelles supérieures contre 22,8% des étudiants inscrits en IUT tertiaire (Sautory, 2007). C'est d'ailleurs la discipline universitaire qui reçoit le moins d'étudiants de cette CSP. Cette filière semble donc très marquée socialement.

Les IUT sont marqués par un faible taux d'abandon alors qu'il est très fort pour les études en AES. Or, l'abandon dépend fortement de la CSP d'origine, (Convert, 2008).

On parle d'un « embourgeoisement » des filières du supérieur avec un recrutement social des filières les plus prestigieuses et des filières courtes (Arrow, 1973). Or, se sont surtout les enfants de cadres qui souhaitent poursuivre leurs études dans une autre filière après l'obtention du DUT (Lemaire, 2000).

HO3c : Les étudiants d'IUT qui poursuivent leurs études en 2^e puis 3^e année ont des projets d'études différents de ceux des poursuivants d'AES.

Concernant les **projets de poursuite d'études et le niveau de poursuite envisagé**, toutes filières confondues, la majorité des étudiants interrogés en T1 souhaite poursuivre sa formation sur une deuxième année (83,1%). Les étudiants souhaitent même majoritairement poursuivre leurs études après l'obtention de leur diplôme. En T2, la majorité des étudiants souhaite poursuivre ses études après l'obtention du diplôme (94,8%). Enfin, la majorité des

étudiants du T3 souhaite faire une autre formation après l'obtention du diplôme. A contrario, sur les trois temps, le projet de chercher un travail recueille le pourcentage de très peu d'étudiants.

En T1, les étudiants de GEA comptent massivement poursuivre une deuxième année dans leur filière contre seulement 67% des AES. Après l'obtention du diplôme, la majorité des GEA souhaite faire une autre formation alors que ce n'est le cas que de 30.7% seulement des AES (d'ailleurs près de la moitié d'entre eux ne souhaite pas poursuivre en AES après la Licence). Les GEA souhaitent en majorité (60,3%) poursuivre leurs études à bac+5 après l'obtention du DUT et 24.6% veulent atteindre le niveau bac+3. Parmi ceux qui souhaitent poursuivre après la Licence, les AES souhaitent massivement aller jusqu'à bac+5.

Si nous observons les typologies du T1, nous voyons que les étudiants souhaitant le plus poursuivre une 2^e année se retrouvent massivement dans les classes 1, 3 (GEA) et 4 (GEA). Les mêmes classes apparaissent pour les étudiants souhaitant continuer leurs études après l'obtention du diplôme. Notons que la majorité des étudiants de la classe 5 (AES) ne souhaite pas poursuivre après l'obtention du diplôme. Enfin, les étudiants des classes 3 et 4 (GEA) pensent majoritairement travailler dans 5 ans alors que la majorité des étudiants de la classe 2 (52,3%) pense travailler d'ici 1 à 3 ans.

En T2, les étudiants de l'IUT GEA souhaitent en majorité (69,8%) poursuivre leurs études à bac+5 après l'obtention du DUT et 23,8% veulent atteindre le niveau bac+3. Près de la moitié des étudiants d'AES ne souhaite pas poursuivre en AES après la Licence. Toutefois, parmi ceux qui souhaitent poursuivre après la Licence, la majorité des étudiants souhaite aller jusqu'à bac+5.

Si nous observons les typologies du T2, nous voyons qu'en T1', les étudiants de toutes les classes, sauf ceux de la classe 5 (AES) veulent faire une autre formation après l'obtention de leur diplôme.

En T3, la moitié des étudiants d'AES souhaite poursuivre en AES après la Licence, pas l'autre. Parmi ceux qui souhaitent poursuivre en AES après la Licence ils veulent tous atteindre le niveau bac+5. En T3, les GEA ayant poursuivi comptent massivement aller jusqu'à bac+5.

→ Si l'on considère toutes les filières du supérieur, c'est en IUT que le taux de poursuite dans la même discipline est le plus important (plus de 80%) et c'est en AES qu'il est le plus faible où seul un étudiant sur deux poursuit ses études. La réorientation vers une autre discipline universitaire est fréquente pour les entrants en AES et extrêmement rare en IUT (*MESR-DGESIP-DRI SIES, Système d'information SISE*). Les AES abandonnent plus souvent leurs études et se projettent moins dans l'avenir » (Filhon, 2010).

Si les entrants en IUT ont clairement l'intention précoce de poursuivre leurs études après l'obtention du DUT et souhaitent majoritairement poursuivre jusqu'à un bac+5, c'est beaucoup moins le cas des étudiants d'AES. Avant même de connaître l'IUT, ils souhaitent poursuivre leurs études. Après une première année, ce souhait est confirmé, voire amplifié (Lemaire, 2000). Le projet de poursuite d'études n'est pas un hasard, il n'est pas élaboré en confrontation avec l'IUT : il était déjà présent au moment du choix d'orientation et il se confirme au fur et à mesure de la formation : « [...] il est au contraire déjà pré inscrit et prend forme pendant la durée de leurs études. L'IUT devient ainsi un tremplin pour une formation supplémentaire » (Ertul, 2000, p. 193-194). D'ailleurs, après l'obtention du DUT, il y a une

poursuite d'étude effective pour la grande majorité des étudiants qui le souhaitent. Un an et demi après, les proportions sont similaires. On voit en revanche que le projet de poursuite d'études n'est pas présent dès le départ chez les étudiants d'AES. Il apparaît progressivement. Dans la mesure où nous n'interrogeons que les étudiants qui « passent » en 2^e et 3^e année, on peut supposer que les meilleurs étudiants envisagent petit à petit, en fonction de leur réussite, de poursuivre leurs études. Pour tous, « l'action exerce une fonction constructive de l'identité car elle projette le sujet et inscrit une expérience, et, par la fonction normative qui est incluse, elle contribue à donner des formes de validation temporaires qui sont autant d'encouragements » (Costalat-Fourneau, 2008, p.5). Le fait de réussir son année universitaire, en IUT ou en AES, donne des repères, ouvre des possibilités et résonne comme autant d'encouragements. C'est bien la confrontation au savoir, à la réussite qui oriente les projets.

Concernant le **type d'études envisagé**, nous trouvons des différences entre nos deux catégories d'étudiants sur les trois temps de l'étude.

En T1, les étudiants d'IUT souhaitant poursuivre leurs études à l'issue du DUT envisagent en premier lieu une école (33,6%). En deuxième lieu, ils ne savent pas quelle formation choisir (22,4%) et en troisième lieu, ils envisagent une formation professionnelle (18,7%). Les étudiants d'AES souhaitant poursuivre leurs études à l'issue de la L3 envisagent principalement un concours ou l'IUFM (37,1%). Juste après ils envisagent une école (25,7%). Toutefois, 20% ne savent pas encore quelle formation faire.

Si nous observons les typologies du T1, nous voyons que parmi les étudiants souhaitant poursuivre leurs études après l'obtention de leur diplôme, les étudiants de la classe 1 envisagent principalement de faire une formation professionnelle. Ceux des classes 2, 3 (GEA) et 4 (GEA) vont se tourner vers des grandes écoles (surtout la classe 3). Les étudiants de la classe 5 (AES) envisagent quant à eux une formation du public (IUFM notamment).

En T2, les GEA envisagent en premier lieu une formation professionnelle, puis une école et enfin une licence générale. Les AES envisagent préférentiellement un Master à l'université. Viennent ensuite les concours et l'IUFM dans une moindre mesure.

En T3, l'étude des poursuites d'études effectives des diplômés de DUT nous indique que 82,9% des étudiants d'IUT interrogés ont poursuivi leurs études. Ils sont principalement inscrits en Licence générale (d'économie, de gestion, d'AES...) ou dans une formation professionnelle (banque, management, assurances, IUP...). Concernant le type d'études envisagées par les AES après l'obtention de leur Licence, nous voyons qu'ils souhaitent massivement poursuivre une formation universitaire (Masters de management, de sciences économiques ou de droit...).

→ De façon générale, les principales filières suivies par les poursuivants post-DUT sont les suivantes : licence générale, licence professionnelle, DECF (Diplôme d'études comptables et financières), formations de la fonction publique, Institut Universitaire Professionnalisé (IUP), Maîtrise de Sciences et techniques/Gestion (MST/MSG), Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion (MIAGE) ou encore école de commerce (Coquart et coll., 2005).

→ Notre hypothèse est validée. Temporellement, il y a 3 sortes de projets : le projet à court terme, le projet à moyen terme (projet d'insertion professionnelle) et le projet à long terme (projet de vie). Le projet à court terme renvoie au « projet d'orientation » : le sujet se positionne par rapport au type d'études qu'il souhaite poursuivre (Boutinet, 1993).

Souvent, ceux qui réussissent leurs études ont un projet professionnel flou, ou pas de projet du tout ; selon Boutinet, « les études font temporairement office de projet professionnel » (1990, p.92), ce qui permet aux jeunes de se réfugier par rapport à « un environnement en crise », autrement dit, cela leur permet de repousser le moment de l'insertion professionnelle.

Or, pluridisciplinaire et généraliste, le parcours AES « évite notamment à ces étudiants, indécis professionnellement, de se spécialiser et leur donne ainsi le sentiment d'avoir un large choix d'emplois » (Filion, 2010). On voit qu'en 2^e année, les poursuivants d'AES interrogés envisagent de faire un Master à l'université, ce qui est globalement généraliste et assez flou.

En revanche, bien que l'IUT GEA soit également pluridisciplinaire, il est beaucoup plus spécialisé, notamment à travers la transmission appliquée des savoirs. D'ailleurs, les projets d'études envisagés sont beaucoup plus nombreux et renvoient à diverses spécialisations.

HO3d : Les étudiants d'IUT qui poursuivent leurs études en 2^e puis 3^e année ont des projets professionnels différents de ceux des poursuivants d'AES.

En T1, toutes filières confondues, 44,4% des étudiants ne savent pas quel métier ils souhaitent faire. 42,1% ont une idée de métier précise et 13,5% se projettent plutôt dans un domaine professionnel général (la communication, la finance...) ou dans une fonction (chef d'entreprise, responsable...). Si l'on observe les répondants concernant la projection dans un domaine professionnel général, ce sont massivement les GEA qui répondent.

En T2, nous avons pu montrer que la majorité des étudiants ont un projet professionnel flou : parmi les métiers auxquels leur formation les prépare, les GEA envisagent principalement le contrôle de gestion ou le secteur bancaire. Ils sont toutefois 23,8% à envisager d'autres métiers sans pour autant les spécifier. Parmi les métiers auxquels leur formation les prépare, les AES envisagent principalement le contrôle de gestion ou le secteur bancaire. Ils sont toutefois 52,4% à envisager d'autres métiers, sans pour autant les spécifier.

Les étudiants souhaitant poursuivre leurs études après le DUT pensent majoritairement travailler 4 ans ou plus, tout comme les étudiants d'AES.

Si nous observons les typologies du T2, concernant le métier envisagé, les étudiants de la classe 2 souhaitent se tourner vers la gestion des ressources humaines. Les étudiants de la classe 3 (AES) et de la classe 4 (AES) envisagent massivement un autre métier (non spécifié dans la liste proposée sur notre questionnaire).

En T3, nous avons pu montrer que beaucoup d'étudiants ont encore un projet professionnel flou : 23,2% des étudiants ne savent pas quel métier ils souhaitent faire et 25% se projettent plutôt dans un domaine professionnel général (la communication, la finance...) ou dans une fonction (chef d'entreprise, responsable...). Seuls 51,8% des étudiants ont une idée de métier précise.

→ Notre hypothèse est partiellement validée. Les orientations scolaire et professionnelle sont interdépendantes dans la mesure où l'orientation professionnelle nécessite le plus souvent de s'engager dans un certain nombre de voies de formation, qui vont en quelque sorte « circonscrire » un ensemble de métiers possibles. Or, ces professions correspondent à « certaines positions probables dans la hiérarchie des positions sociales ». C'est la raison pour laquelle l'orientation est à prendre dans le sens d'une « orientation dans l'espace des positions sociales » (Guichard, 2006).

Et en effet, l'orientation scolaire, au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur sous-tend en fait la projection de l'individu dans son insertion professionnelle et sociale future. D'après Gottfredson (1981), la position qu'il occupe dans le paysage de la formation laisse entrevoir un certain nombre de positions sociales et professionnelles futures qui vont être « possibles » ou « inaccessibles » (cité par Guichard, *op.cit.*, p.12).

Par exemple, lorsque les étudiants d'IUT sont interrogés en 1^e année sur le métier qu'ils souhaitent exercer, ils répondent en positions sociales. En revanche, plus de la moitié des étudiants d'AES ne renseignent pas cette question. La projection des étudiants dans l'univers professionnel semble donc plus avancée pour les étudiants d'IUT.

HO3e : Les étudiants d'IUT qui poursuivent leurs études en 2^e puis 3^e ont un rapport au savoir différent de celui des poursuivants d'AES.

Nous avons pu montrer que les étudiants d'IUT et d'AES qui poursuivent leurs études en 2^e année présentent des différences de rapport au savoir (voir hypothèse HO2 validée).

De plus, nous avons mis en évidence des différences de rapport au savoir entre les étudiants en L3 AES et les diplômés de DUT ayant poursuivi leurs études : seuls les poursuivants de GEA attendent de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future, ce qui indique un contrat didactique appliqué. Par ailleurs, seuls les poursuivants de GEA pensent que leur formation leur permettra de préparer leur futur métier et d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier, ce qui indique un rapport à l'institution très professionnalisé.

Pour finir, parmi les différences prégnantes entre poursuivant de GEA et d'AES en T2 et 3, on voit que le « contrat didactique » des GEA est toujours appliqué alors que pour les AES, il ne l'est toujours pas. De plus, en T2 et 3, la « posture par rapport aux savoirs » des GEA est toujours affective alors qu'elle ne l'est toujours pas pour les AES.

→ Notre hypothèse est validée.

HO3' : en T3, les diplômés d'IUT ayant poursuivi leurs études après le DUT ont des caractéristiques socio-biographiques différentes de celles des non- poursuivants post-DUT.

HO3'a : En T3, les poursuivants post-DUT ont eu un parcours scolaire différent de celui des non poursuivants post-DUT.

HO3'b En T3, les poursuivants post-DUT ont une origine socioprofessionnelle différente des non poursuivants post-DUT.

→ Nous n'obtenons aucun résultat significatif nous permettant d'infirmier ou de confirmer ces hypothèses. Nous n'avons que trop peu de répondants « en activité ».

Conclusion :

Nous venons mettre en évidence des *différences de caractéristiques socio-biographiques et psychologiques, dont le rapport au savoir, entre les poursuivants d'IUT et d'AES*.

Les poursuivants d'IUT ont eu un parcours scolaire différent et ont une origine socioprofessionnelle différente de ceux des poursuivants d'AES. Par ailleurs, nous avons montré que les poursuivants d'IUT de 2^e et 3^e année ont des projets de poursuites d'études et des projets professionnels différents de ceux des poursuivants d'AES.

D'ailleurs, l'observation des typologies mises en évidence confirment les différences socio-biographiques entre les AES et les GEA. La classe 3 du T1 correspond à un étudiant de GEA, qui a eu une mention TB au bac et dont la mère est cadre et a fait des études supérieures. Les étudiants de cette classe se retrouvent dans la classe 4 du T2, avec les mêmes spécificités socio-biographiques. La classe 5 du T1 correspond à un étudiant d'AES, qui a eu un bac ES avec mention passable. Son père a fait des études jusqu'au lycée. Les étudiants de cette classe se retrouvent dans la classe 3 du T2, avec les mêmes spécificités socio-biographiques. Enfin, la classe 1 du temps 2 provient de toutes les classes du T1. Il s'agit d'un étudiant de GEA, qui a eu un niveau excellent au lycée et obtenu un bac S. Le niveau d'étude de sa mère correspond à un CAP-BEP.

De plus, l'observation des typologies mises en évidence confirment les différences de projets de poursuites d'études entre les AES et les GEA. L'étudiant de la classe 3 souhaite dès le départ (en T1) poursuivre ses études au niveau bac+5 après son DUT. En T2, il souhaite toujours faire une autre formation après l'obtention de son diplôme. En T1, l'étudiant de la classe 5 ne souhaite pas faire une autre formation après l'obtention de sa Licence. C'est toujours le cas en T2. L'étudiant de la classe 4 souhaite faire une autre formation après son DUT en T1. Le sujet de la classe 1 en T2, nous n'avons pas de résultats significatifs concernant ses projets après le DUT

Par ailleurs, nous validons les différences de rapport au savoir entre poursuivants d'IUT et d'AES. Premièrement, les étudiants d'IUT et d'AES qui poursuivent leurs études en 2^e année présentent des différences de rapport au savoir (voir hypothèse HO2 validée). Deuxièmement, nous avons mis en évidence des différences de rapport au savoir entre les étudiants en L3 AES et les diplômés de DUT ayant poursuivi leurs études : seuls les GEA attendent de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future, ce qui indique un contrat didactique appliqué. Pour finir, seuls les GEA en poursuite d'études pensent que leur formation leur permettra de préparer leur futur métier et d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier, ce qui indique un rapport à l'institution très professionnalisé.

A la lumière de cette discussion de nos résultats, nous présentons pour finir une conclusion générale des intérêts et des limites théoriques, méthodologiques et pratiques de notre travail.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif de cette recherche était d'appréhender les déterminants des choix d'orientation dans l'enseignement supérieur et des poursuites d'études qui s'en suivent. Plus précisément, cette étude visait trois objectifs principaux :

- évaluer les déterminismes sociaux, scolaires et psychologiques à l'œuvre dans l'élaboration des choix d'orientation : les étudiants de l'IUT et de l'université ont-ils des différences socio-biographiques et psychologiques pouvant expliquer leurs différents choix ?
- évaluer les déterminismes sociaux, scolaires et psychologiques à l'œuvre dans les poursuites d'études : les étudiants de l'IUT et de l'université ont-ils des différences socio-biographiques et psychologiques pouvant expliquer leurs poursuites d'études ?
- évaluer l'incidence du rapport au savoir sur les disparités de choix et de trajectoires : les étudiants d'IUT et d'université nourrissent-ils un rapport au savoir différent susceptible d'expliquer leurs différences de choix et leurs poursuites d'études ?

Autrement dit, nous voulions mettre en évidence l'effet d'interrelation des déterminants socio-biographiques, psychologiques et du rapport au savoir sur les dynamiques d'orientation et de poursuite d'études.

Il s'agissait, plus globalement, d'apporter des éléments de connaissance supplémentaires sur un phénomène très étudié à travers les modèles vocationnels, mais encore peu appréhendé avec les modèles du rapport au savoir. L'approche longitudinale adoptée nous a permis de saisir les déterminants des choix d'orientation et des poursuites d'études, mais également la stabilité de leur influence.

Nous présentons les intérêts de notre travail sur un plan épistémologique, méthodologique et pratique. Nous évoquons ensuite ses limites et les perspectives de recherche qui en découlent.

Intérêt de notre étude sur un plan théorique et épistémologique

Notre revue de la littérature a fait apparaître de multiples approches sociologiques et vocationnelles explicatives des choix d'orientation et des poursuites d'études, mais en revanche, peu de travaux encore prennent en compte le sens que les entrants dans le supérieur accordent à leurs études et son évolution dans le temps. En recourant à la notion de rapport au savoir, pour appréhender les choix de filières (en comparant pour la première fois les étudiants d'IUT et d'université), nous contribuons ainsi à la construction des connaissances.

▪ Nos résultats permettent en premier lieu de montrer dans quelle mesure **les choix d'orientation** en IUT GEA ou à l'université section AES au moment de l'entrée dans le supérieur sont déterminés par l'interrelation de différences socio-biographiques, et psychologiques, dont le rapport au savoir.

Nos premiers résultats permettent de confirmer que le choix de l'IUT GEA est déterminé par un *parcours scolaire* de meilleure qualité que celui de leurs homologues de l'université section AES. Les étudiants d'IUT ont une perception plus positive de leur valeur scolaire par rapport aux étudiants d'université. Cela peut entraîner une certaine « autosélection » (Chevaillier *et al.*, 2009) et influencer sur le type de baccalauréat préparé (d'où les différences de séries observées entre les étudiants d'IUT et d'université) et les études supérieures envisagées. Un élève de bon niveau préparant un bac général envisage différemment ses possibilités d'orientation (Berthelot, 1989 ; Lemaire et Leseur ; 2005 Nakhili, 2005) et s'engage plus facilement dans des filières sélectives, de surcroît s'il possède un bac S, comme c'est le cas d'un certain nombre d'étudiants d'IUT.

Par ailleurs, le choix de l'IUT GEA est déterminé par une *origine socioprofessionnelle* plus favorisée que celle de leurs homologues de l'université section AES. Cela illustre bien à quel point les enfants issus des professions intermédiaires et supérieures ont investi les IUT (Erlich, 1998). Cela confirme également le concept de « stratégie » (Boudon, 1973 ; Lucas, 2001) selon lequel, pour conserver leur statut privilégié, les groupes les plus favorisés adoptent des stratégies « qualitatives », en considérant des filières spécifiques, non investies par leurs homologues moins bien placés. Ainsi, ils investissent des filières jugées plus rentables dont les groupes moins favorisés seront exclus (Arum *et al.*, 2007). On parle d'un « embourgeoisement » des filières du supérieur avec un recrutement social des filières les plus prestigieuses et des filières courtes (Arrow, 1973).

De plus, *les raisons avancées* par les étudiants de l'IUT GEA pour le choix de filière (IUT) et de formation (IUT GEA) au moment de leur entrée dans le supérieur sont différentes de celles avancées par leurs homologues pour leur choix de filière (université) et de formation (Licence générale mention AES). Ici, le processus d'orientation est fondé sur un « choix de filière ». Dans la filière universitaire (généraliste), on peut parler d'orientation « scolaire » (Guichard & Huteau, 2007), avec très peu d'attentes professionnelles. En revanche, dans la filière IUT (qui est spécifique et prépare à des professions particulières), on parle d'orientation « professionnelle » (*ibid.*), avec des attentes fortement appliquées. Nous avons donc un choix d'orientation effectué entre des filières d'inégale valeur.

De plus, le processus d'orientation est ici marqué par une plus grande difficulté éprouvée dans le choix pour les étudiants de l'université. En effet, pour des disciplines équivalentes (GEA et AES), nous avons deux filières absolument opposées dans leur « mode de sélection » (*ibid.*) : libre à l'université, sur dossier en IUT. Pour les étudiants d'IUT, ce type de filière est choisi car la procédure de sélection est jugée comme possible, notamment au vu des résultats scolaires. Or, nous voyons que beaucoup de ceux qui sont inscrits en section AES ont postulé pour un IUT et n'ont pas été retenus. L'université est donc bien souvent pour eux un deuxième choix, d'où une plus grande difficulté.

Par ailleurs, le choix d'orientation sous-tend la projection de l'individu dans son insertion professionnelle et sociale future (Guichard, 2006). Or, la position qu'il espère occuper dans le paysage de la formation, et notamment sa filière, laisse entrevoir un certain nombre de positions sociales et professionnelles futures qui vont être « possibles » ou « inaccessibles » (Gottfredson, 1981).

Si le choix d'une filière universitaire généraliste ne laisse que très peu entrevoir l'insertion professionnelle future (en AES, les stages et la professionnalisation apparaissent en niveau Master), le choix d'une filière professionnalisée va au contraire « circonscrire » dès le départ un ensemble de métiers possibles correspondant à « certaines positions probables dans la hiérarchie des positions sociales ». Par exemple, lorsque les étudiants d'IUT sont interrogés en 1^e année sur le métier qu'ils souhaitent exercer, ils répondent en positions sociales : « chef d'entreprise », « cadre dans une grande entreprise »... En revanche, les étudiants d'AES renseignent très peu cette question. Les étudiants de la filière IUT veulent poursuivre de longues études tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi. Ils ont donc des attentes en matière de compétences professionnelles « à posséder » qu'ils ne peuvent pas trouver dans la filière universitaire généraliste. Le choix de l'IUT se fait avec l'intention, d'ores et déjà, de poursuivre à l'issue du DUT, afin d'atteindre une insertion sociale et professionnelle conforme à leurs projets de vie.

Les typologies mises en évidence confirment ces résultats. Pour l'étudiant type d'AES, le choix d'orientation n'est pas fondé sur l'attrait pour les spécificités de la filière. Cet étudiant ne veut pas faire une autre formation après l'obtention de la Licence. Ces éléments laissent ainsi penser à une « orientation négative » (Guichard, 2006), une orientation « par défaut » (Lemaire, 1998). Pour les étudiants de GEA, nous rencontrons deux profils type :

Pour le premier, le choix d'orientation a été assez difficile et il est fondé sur un souhait de poursuivre de longues études et repousser ainsi l'insertion professionnelle. De plus, il n'a clairement pas choisi sa filière pour travailler après l'obtention du diplôme : il souhaite poursuivre ses études jusqu'à bac+5. On peut donc supposer que les études font temporairement office de projet professionnel (Boutinet, 1990)

Pour le second, le choix d'orientation s'est avéré facile. Il semble fondé sur une « logique payante » (Guichard, 2006). En effet, il évoque : les bénéfices que peut apporter la poursuite d'études supérieures ou encore la valeur du diplôme sur le marché travail. Pour autant, il n'a pas non plus choisi sa filière pour travailler après l'obtention du diplôme : il ne veut pas chercher un travail après son diplôme mais faire une autre formation.

Globalement, l'étude de ces deux derniers profils type de GEA renvoie à une « logique d'excellence » selon laquelle, pour accéder à des positions sociales et professionnelles valorisées, les sujets souhaitent intégrer des filières prestigieuses (de part leur sélectivité) mais également poursuivre des études « les plus longues possibles » (Guichard, *op.cit.*).

Notre étude illustre également les différences de *rapport au savoir* en jeu dans les choix d'orientation. Au moment de leur entrée dans le supérieur, les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant à la « représentation des savoirs » (Rey et al., 2005). Pour les GEA, les études sont perçues comme instrument d'insertion professionnelle. De ce fait, ils ont une vision très utilitariste des savoirs, ils ne les considèrent pas pour eux-mêmes (Chevallard, cité par Rey, 1999). Le savoir ne semble faire sens que lorsqu'il est rattaché à une pratique professionnelle. Ils sont dans l'attente d'une présentation d'un savoir qui fait d'avantage appel à leur future pratique professionnelle (« pratique cible » ; Rey et al., 2005, p.15). A l'opposé, pour les AES, le savoir est digne d'intérêt pour lui-même, même s'il ne leur paraît pas directement utile.

Par ailleurs, les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant au « sens des concepts » (Rey et *al.*, *op.cit.*). Les GEA privilégient clairement la dimension pragmatique du sens. Ils n'arrivent pas à accéder à contenus de pensée décontextualisés et adoptent ainsi une « vision pointilliste » des savoirs (Rey, 1999, p.64). On parle même de « parcellisation » (*ibid.*). Ils n'acceptent pas la suspension provisoire de sens et considèrent des énoncés de façon isolée. A l'opposé, les AES semblent percevoir une cohérence des savoirs entre eux et accèdent ainsi à la « problématisation », à la « signification » (Rey et *al.*, *op.cit.*, p.14). Ils possèdent « la capacité à problématiser le savoir et à modifier son rapport au vrai » et sont dans « un authentique engagement dans le savoir » (Chevallard, cité par Rey, *ibid.*).

De plus, les étudiants d'IUT GEA adoptent un « contrat didactique » (Rey et *al.*, *op.cit.*) différant des étudiants d'AES. Dans le cas des GEA, enseignants et étudiants semblent engagés dans un contrat réciproque où les attentes sont clairement appliquées (Rey et *al.*, *op.cit.*). Cela correspond tout à fait aux objectifs pédagogiques d'une filière professionnalisante telle que l'IUT. Les étudiants d'AES, conformément aux objectifs universitaires n'attendent pas cette dimension appliquée des savoirs.

Les étudiants d'IUT GEA diffèrent également des étudiants d'AES quant à leur « posture par rapport aux savoirs ». Les GEA ne perçoivent le savoir que dans sa seule dimension affective et font de celle-ci la condition de l'apprentissage. La relation au savoir est renvoyé par l'étudiant à la subjectivité de l'enseignant: « il la vit comme relation à l'enseignant, laquelle est susceptible d'un traitement affectif » (Chevallard, *op.cit.*, p.64). Autrement dit, la relation au savoir est vécue à travers la relation à l'enseignant, sur le mode affectif.

Pour finir, au moment de leur entrée dans le supérieur, les étudiants d'IUT GEA adoptent un « rapport à l'institution » différent des étudiants d'AES. En entrant dans l'enseignement supérieur, les étudiants doivent s'approprier une nouvelle culture : ils traversent une période d'« affiliation » durant laquelle s'apprend le « métier » d'étudiant (Coulon, 1997). Il s'agit d'une affiliation institutionnelle mais aussi d'une affiliation intellectuelle.

En choisissant un IUT les GEA s'engagent dans une filière proche du secondaire, en termes d'encadrement et de proximité aux personnels enseignants et administratifs. En cela, l'affiliation institutionnelle est relativement facile pour eux. Par ailleurs, ils font également le choix d'une formation professionnalisante et s'engagent ainsi, en connaissance de cause dans une affiliation que l'on peut qualifier de professionnelle. L'affiliation intellectuelle semble ainsi conforme à leurs attentes. Pour les AES, l'affiliation institutionnelle et intellectuelle, conformément aux objectifs pédagogiques universitaires ne peut être professionnalisée.

Notons qu'en revanche, pour les AES, le fait d'entrer à l'université les conduit à se confronter à des règles institutionnelles nouvelles et complexes. En cela, l'affiliation institutionnelle peut être plus difficile, notamment pour ceux qui ont obtenu un bac STT. De même, le rapport aux savoirs est bouleversé par l'ampleur des champs intellectuels abordés mais aussi par la nécessité d'une pensée plus synthétique. Leur affiliation intellectuelle est donc plus complexe.

Les typologies mises en évidence vont également dans le sens d'une différence de rapport au savoir en T1 entre les étudiants d'IUT GEA et de la section AES à l'université. L'étudiant de GEA de la classe 4 est dans un « rapport identitaire » au savoir et il correspond à la figure épistémique de la « distanciation-régulation » (Charlot, 1997). L'étudiant de GEA de la classe 3 est dans un rapport scolaire et immature au savoir. Il correspond à la figure épistémique de

« l'objectivation-dénomination » (*op.cit.*). Ce dernier est donc bien différent de l'étudiant d'AES de la classe 5 qui lui, est dans un rapport théorisé du savoir. Il correspond à la figure épistémique de la « distanciation » (*op.cit.*).

Aussi, notre recherche affirme plus globalement que les choix d'orientation en IUT GEA ou à l'université section AES au moment de l'entrée dans le supérieur sont déterminés par l'interrelation de différences socio-biographiques, et psychologiques, dont le rapport au savoir.

▪ En deuxième lieu, les résultats de notre étude longitudinale confirment *la stabilité dans le temps des différences de rapport au savoir* entre étudiants d'IUT et d'université.

La « représentation des savoirs » des étudiants d'IUT GEA est stable alors qu'elle a évolué pour les étudiants d'université section AES. La représentation appliquée des savoirs pour les étudiants d'IUT est stable. En revanche, pour les AES il y a un changement : la représentation des savoirs devient plus appliquée en T3. On peut supposer que l'échéance de leur insertion s'approchant, ils sont d'avantage dans l'attente d'un savoir faisant appel à leur future pratique professionnelle (« pratique cible » ; Rey et *al.*, 2005, p.15).

De plus, si le « sens des concepts » des AES est stable, en revanche, pour les étudiants d'IUT GEA il a évolué. La vision utilitariste des savoirs des étudiants d'IUT se maintient en T2 mais disparaît en T3 dans leur nouvelle formation. A l'IUT, en T1 et T2, les études ne constituent pas « un moyen d'accéder à des savoirs qui valent par eux-mêmes », elles correspondent à « un ensemble de formalités qu'il est nécessaire d'accomplir pour atteindre un type de position sociale », (Rey, 1991, p.64). Cela illustre tout à fait l'idée de l'IUT comme tremplin pour poursuivre de longues études. Par ailleurs, la vision pointilliste des étudiants d'IUT, si elle ne se maintient pas en T2 réapparaît en T3 dans leur nouvelle formation. Lorsqu'il s'inscrit dans une formation, l'étudiant doit entrer dans une démarche d'intégration du discours enseignant. Or, la difficulté conceptuelle en jeu dans le discours de l'enseignant exige de la part des étudiants une suspension provisoire du sens car les grilles de lecture sont parfois multiples et font appel à des concepts issus de divers champs disciplinaires, nouveaux pour ceux-ci. En conséquence, les différents concepts énoncés risquent de ne pas être saisis immédiatement dans leurs lois de cohérence, mais, dans un premier temps plutôt considérés isolément. Cela pourrait expliquer le fait qu'une vision pointilliste se retrouve au moment de l'entrée en IUT puis au moment de leur entrée dans leur nouvelle formation en T3.

Enfin, en T3, apparaît une vision quantitative du savoir : les diplômés de DUT veulent accumuler des connaissances. En considérant leurs études sur un « mode quantitatif » (Rey et *al.*, 1995), les DUT pensent à leur réussite. Selon eux, le travail garantit la réussite et l'on réussit d'autant mieux que l'on travaille plus. Cela va dans le sens de cette poursuite d'études paradoxale : ils veulent apprendre d'avantage pour mieux réussir.

Pour les étudiants d'AES, l'absence de posture utilitariste est stable en T2 : les savoirs « valent par eux-mêmes », (Rey, 1991, p.64). Ils sont dans un « authentique engagement dans le savoir » (Rey et *al.*, *op.cit.*, p.20).

Par ailleurs, nos résultats confirment une stabilité du « contrat didactique » des étudiants de GEA et d'AES. Pour les GEA, le contrat didactique appliqué est relativement stable dans le temps, quoiqu'un peu plus faible en T3 dans leur nouvelle formation. En T2 et T3, enseignants et étudiants d'IUT semblent engagés dans un contrat réciproque où les attentes sont clairement appliquées (Rey et *al.*, *op.cit.*). Cela correspond tout à fait aux objectifs pédagogiques d'une filière professionnalisante telle que l'IUT. Beaucoup de DUT en poursuites d'études s'engagent dans des Licences professionnelles, mais pas seulement : ils s'inscrivent également dans des licences générales ou des écoles. Cela peut expliquer le fait que le contrat didactique soit moins appliqué en T3, selon les objectifs pédagogiques des formations suivies. Pour les AES, ce dernier est stable sur les trois temps. Conformément aux objectifs universitaires, ils n'attendent toujours pas cette dimension appliquée des savoirs.

Nos résultats confirment également la stabilité de la « posture par rapport aux savoirs » des étudiants d'IUT GEA et de la section AES. Pour les GEA, la posture affective par rapport aux savoirs est stable sur les trois temps. La relation au savoir est vécue à travers la relation à l'enseignant, sur le mode affectif : « il la vit comme relation à l'enseignant, laquelle est susceptible d'un traitement affectif » (Chevallars, *op.cit.*, p.64). Pour les AES, l'absence de posture affective est également stable sur les trois temps. La relation à l'enseignant à l'université ne permet pas d'adopter une posture affective.

Enfin, si le « rapport à l'institution » des étudiants d'université section AES est stable, celui des étudiants d'IUT GEA semble avoir évolué. En T2 et en T3, les GEA ne considèrent pas l'institution comme un lieu de savoir. En T2 et T3, les AES estiment toujours que l'institution n'est pas un lieu d'apprentissage professionnel mais que c'est un lieu de savoir. Le rapport à l'institution des GEA semble avoir évolué dans le temps. En T2, s'ils considèrent toujours que l'institution leur ouvrira un large éventail de débouchés professionnels, elle n'est plus concrètement perçue comme un « lieu » d'apprentissage professionnel. En T3, les poursuivants post-DUT considèrent leur nouvelle institution comme « lieu » d'apprentissage professionnel leur permettant de préparer leur futur métier et d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier.

L'observation des sous-dimensions du rapport au savoir vont dans le sens d'une stabilité des différences entre nos deux catégories d'étudiants entre les temps 1 et 2 : en T1', comme en T2, pour l'axe renvoyant au contrat didactique, seuls les GEA sont en accord avec le facteur « contrat didactique appliqué ». De la même manière, pour l'axe renvoyant au rapport à l'institution, seuls les GEA sont en accord avec le facteur « institution comme lieu d'apprentissage professionnel ».

D'ailleurs, l'observation des typologies mises en évidence en T1' et T2 confirme plus significativement la stabilité dans le temps des différences de rapport au savoir entre les étudiants d'IUT et d'université. En T1, l'étudiant d'AES, qui était dans une figure épistémique de « distanciation » (Charlot, *op.cit.*) se retrouve en T2 dans le même type de rapport au savoir. En T1, l'étudiant de GEA qui était dans la figure épistémique de « l'objectivation-dénomination » se retrouve en T2 dans la même figure épistémique. De plus, l'étudiant sans « étiquette » (AES ou GEA) du T1 qui correspondait à la figure épistémique de « l'objectivation » se retrouve également sans étiquette en T2 et correspond à la figure épistémique de « l'objectivation », relativement proche de la figure du T1.

Les résultats de notre recherche confirment donc la stabilité dans le temps des différences de formes de rapport au savoir des étudiants d'IUT GEA et de l'université section AES.

▪ En dernier lieu, nos résultats montrent dans quelle mesure *les étudiants d'IUT ayant poursuivi leurs études diffèrent des poursuivants d'AES* du point de vue de leurs caractéristiques socio-biographiques et psychologiques, dont leur rapport au savoir.

Les résultats de notre étude longitudinale sur les deux années suivant l'inscription dans le supérieur indiquent que les poursuivants d'IUT ont eu un *parcours scolaire* différent de celui des poursuivants d'AES. Un an après la primo-inscription dans le supérieur nous observons des poursuites d'études, des réorientations, et des abandons plus ou moins marqués selon le type de filière. Plus précisément, on voit que les IUT sont marqués par un faible taux de redoublement et d'abandon. A l'inverse, les études universitaires et notamment d'AES présentent un fort taux d'abandon et un taux de redoublement moyen. Or, l'abandon et le redoublement dépendent fortement de la qualité du parcours antérieur et de la série du baccalauréat (notamment les titulaires d'un bac technologique) ; (Convert, 2008).

Le parcours antérieur et notamment la série du bac semblent déterminants dans les logiques de poursuites d'études dans l'enseignement supérieur. Les étudiants d'IUT sont pour beaucoup des bacheliers ES et S. En choisissant l'IUT ils sont dans une « logique d'excellence » (par la sélectivité de la filière) et dans une « logique pragmatique » (ils recherchent une formation valorisée qui corresponde à un certain nombre de professions et à l'acquisition de savoir-faire), mais aussi dans une logique « payante » (via la poursuite d'études post-DUT) ; (Guichard, 2006). A l'inverse, à l'université en section AES, on retrouve une forte proportion de bacheliers technologiques et même professionnels. Ici, ils sont dans une « orientation négative » (Guichard, 2006). Face aux logiques de poursuites d'études massives des étudiants d'IUT, en AES on a au contraire affaire à de multiples redoublements, réorientations et abandons.

Par ailleurs, les poursuivants d'IUT ont une *origine socioprofessionnelle* différente de celle des poursuivants d'AES. 15% seulement des étudiants d'AES proviennent de la CSP cadre et professions intellectuelles supérieures contre 22,8% des étudiants inscrits en IUT tertiaire (Sautory, 2007). C'est d'ailleurs la discipline universitaire qui reçoit le moins d'étudiants de cette CSP. Cette filière semble donc très marquée socialement.

Les IUT sont marqués par un faible taux d'abandon alors qu'il est très fort pour les études en AES. Or, l'abandon dépend fortement de la de la CSP d'origine, (Convert, 2008).

On parle d'un « embourgeoisement » des filières du supérieur avec un recrutement social des filières les plus prestigieuses et des filières courtes (Arrow, 1973). Or, se sont surtout les enfants de cadres qui souhaitent poursuivre leurs études dans une autre filière après l'obtention du DUT (Lemaire, 2000).

D'ailleurs, l'observation des typologies mises en évidence confirme les différences socio-biographiques entre les AES et les GEA. La classe 3 du T1 correspond à un étudiant de GEA,

qui a eu une mention TB au bac et dont la mère est cadre et a fait des études supérieures. Les étudiants de cette classe se retrouvent dans la classe 4 du T2, avec les mêmes spécificités socio-biographiques. La classe 5 du T1 correspond à un étudiant d'AES, qui a eu un bac ES avec mention passable. Son père a fait des études jusqu'au lycée. Les étudiants de cette classe se retrouvent dans la classe 3 du T2, avec les mêmes spécificités socio-biographiques. Enfin, la classe 1 du temps 2 provient de toutes les classes du T1. Il s'agit d'un étudiant de GEA, qui a eu un niveau excellent au lycée et obtenu un bac S. Le niveau d'étude de sa mère correspond à un CAP-BEP.

Nos résultats confirment que les poursuivants d'IUT ont des *projets de poursuites d'études et de durée d'étude* différents de ceux des poursuivants d'AES. Si nous observons les typologies du T1, nous voyons que les étudiants souhaitant le plus poursuivre une 2^e année se retrouvent massivement dans les classes 1, 3 (GEA) et 4 (GEA). Les mêmes classes apparaissent pour les étudiants souhaitant continuer leurs études après l'obtention du diplôme. Notons que la majorité des étudiants de la classe 5 (AES) ne souhaite pas poursuivre après l'obtention du diplôme. Enfin, les étudiants des classes 3 et 4 (GEA) pensent majoritairement travailler dans 5 ans alors que la majorité des étudiants de la classe 2 (52,3%) pense travailler d'ici 1 à 3 ans. Si nous observons les typologies du T2, nous voyons qu'en T1', les étudiants de toutes les classes, sauf ceux de la classe 5 (AES) veulent faire une autre formation après l'obtention de leur diplôme.

Si l'on considère toutes les filières du supérieur, c'est en IUT que le taux de poursuite dans la même discipline est le plus important (plus de 80%) et c'est en AES qu'il est le plus faible où seul un étudiant sur deux poursuit ses études. La réorientation vers une autre discipline universitaire est fréquente pour les entrants en AES et extrêmement rare en IUT (*MESR-DGESIP-DRI SIES, Système d'information SISE*). Les AES abandonnent plus souvent leurs études et se projettent moins dans l'avenir » (Filion, 2010). Or, concernant le niveau de poursuites d'études envisagé, les entrants en IUT ont clairement l'intention précoce de poursuivre leurs études après l'obtention du DUT et souhaitent majoritairement poursuivre jusqu'à un bac+5, alors que c'est beaucoup moins le cas des étudiants d'AES. Avant même de connaître l'IUT, ils souhaitent poursuivre leurs études. Après une première année, ce souhait est confirmé, voire amplifié (Lemaire, 2000).

Le projet de poursuite d'études n'est pas un hasard, il n'est pas élaboré en confrontation avec l'IUT : il était déjà présent au moment du choix d'orientation et il se confirme au fur et à mesure de la formation : « [...] il est au contraire déjà pré inscrit et prend forme pendant la durée de leurs études. L'IUT devient ainsi un tremplin pour une formation supplémentaire » (Ertul, 2000, p. 193-194). D'ailleurs, après l'obtention du DUT, il y a une poursuite d'étude effective pour la grande majorité des étudiants qui le souhaitaient. Un an et demi après, les proportions sont similaires.

On voit en revanche que le projet de poursuite d'études n'est pas présent dès le départ chez les étudiants d'AES. Il apparaît progressivement. Dans la mesure où nous n'interrogeons que les étudiants qui « passent » en 2^e et 3^e année, on peut supposer que les meilleurs étudiants envisagent petit à petit, en fonction de leur réussite, de poursuivre leurs études.

Concernant le *type d'études envisagé*, il y a également des différences entre poursuivants de GEA et d'AES. Si nous observons les typologies du T1, nous voyons que parmi les étudiants souhaitant poursuivre leurs études après l'obtention de leur diplôme, les étudiants de la classe 1 envisagent principalement de faire une formation professionnelle. Ceux des classes 2, 3 (GEA) et 4 (GEA) vont se tourner vers des grandes écoles (surtout la classe 3). Les étudiants de la classe 5 (AES) envisagent quant à eux une formation du public (IUFM notamment).

De façon générale, les principales filières suivies par les poursuivants post-DUT sont les suivantes : licence générale, licence professionnelle, DECF (Diplôme d'études comptables et financières), formations de la fonction publique, Institut Universitaire Professionnalisé (IUP), Maîtrise de Sciences et techniques/Gestion (MST/MSG), Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion (MIAGE) ou encore école de commerce (Coquart et coll., 2005).

Temporellement, il y a 3 sortes de projets : le projet à court terme, le projet à moyen terme (projet d'insertion professionnelle) et le projet à long terme (projet de vie). Le projet à court terme renvoie au « projet d'orientation » : le sujet se positionne par rapport au type d'études qu'il souhaite poursuivre (Boutinet, 1993).

Souvent, ceux qui réussissent leurs études ont un projet professionnel flou, ou pas de projet du tout ; selon lui, « les études font temporairement office de projet professionnel » (Boutinet, 1990, p.92), ce qui permet aux jeunes de se réfugier par rapport à « un environnement en crise », autrement dit, cela lui permet de repousser le moment de l'insertion professionnelle.

Or, pluridisciplinaire et généraliste, le parcours AES « évite notamment à ces étudiants, indécis professionnellement, de se spécialiser et leur donne ainsi le sentiment d'avoir un large choix d'emplois » (Filion, 2010). On voit qu'en 2^e année, les poursuivants d'AES interrogés envisagent de faire un Master à l'université, ce qui est globalement généraliste et assez flou.

En revanche, bien que l'IUT GEA soit également pluridisciplinaire, il est beaucoup plus spécialisé, notamment à travers la transmission appliquée des savoirs. D'ailleurs, les projets d'études envisagés sont beaucoup plus nombreux et renvoient à diverses spécialisations.

Nos résultats confirment également que les poursuivants d'IUT ont des *projets professionnels* différents de ceux des poursuivants d'AES. En T1, T2 et T3, toutes filières confondues : les étudiants ont majoritairement un projet professionnel flou. Toutefois, on remarque qu'en T1, 13,5% se projettent dans un domaine professionnel général (la communication, la finance...) ou dans une fonction (chef d'entreprise, responsable...). Or, si l'on observe les répondants concernant la projection dans un domaine professionnel général, ce sont massivement les GEA qui répondent. Il semblerait qu'ils soient donc davantage dans la projection professionnelle que les AES.

Les orientations scolaire et professionnelle sont interdépendantes dans la mesure où l'orientation professionnelle nécessite le plus souvent de s'engager dans un certain nombre de voies de formation, qui vont en quelque sorte « circonscrire » un ensemble de métiers possibles. Or, ces professions correspondent à « certaines positions probables dans la hiérarchie des positions sociales ». C'est la raison pour laquelle l'orientation est à prendre dans le sens d'une « orientation dans l'espace des positions sociales » (Guichard, 2006).

Et en effet, l'orientation scolaire, au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur sous-tend en fait la projection de l'individu dans son insertion professionnelle et sociale future. D'après Gottfredson (1981), la position qu'il occupe dans le paysage de la formation laisse entrevoir un certain nombre de positions sociales et professionnelles futures qui vont être « possibles » ou « inaccessibles » (cité par Guichard, *op.cit.*, p.12).

Par exemple, lorsque les étudiants d'IUT sont interrogés en 1^e année sur le métier qu'ils souhaitent exercer, ils répondent en positions sociales. En revanche, plus de la moitié des étudiants d'AES ne renseignent pas cette question. La projection des étudiants dans l'univers professionnel semble donc plus avancée pour les étudiants d'IUT.

Enfin, les résultats longitudinaux de notre recherche montrent des différences de ***rapport au savoir*** entre les poursuivants d'IUT et d'AES

Nous avons pu montrer que les étudiants d'IUT et d'AES qui poursuivent leurs études en 2^e année présentent des différences de rapport au savoir (voir hypothèse HO2 validée). De plus, nous avons mis en évidence des différences de rapport au savoir entre les étudiants en L3 AES et les diplômés de DUT ayant poursuivi leurs études : seuls les poursuivants de GEA attendent de leurs enseignants qu'ils les éclairent sur leur pratique professionnelle future, ce qui indique un contrat didactique appliqué. Par ailleurs, seuls les poursuivants de GEA pensent que leur formation leur permettra de préparer leur futur métier et d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier, ce qui indique un rapport à l'institution très professionnalisé. Pour finir, parmi les différences prégnantes entre poursuivant de GEA et d'AES en T2 et 3, on voit que le « contrat didactique » des GEA est toujours appliqué alors que pour les AES, il ne l'est toujours pas. De plus, en T2 et 3, la « posture par rapport aux savoirs » des GEA est toujours affective alors qu'elle ne l'est toujours pas pour les AES.

Les résultats de notre recherche confirment la présence de différences socio-biographiques et psychologiques, dont le rapport au savoir, entre les poursuivants d'IUT et d'AES.

En synthèse, notre recherche confirme que les choix d'orientation en IUT GEA ou à l'université section AES au moment de l'entrée dans le supérieur sont déterminés par l'interrelation de différences socio-biographiques, psychologiques et de rapport au savoir. Les résultats de notre approche longitudinale montrent également la présence de différences socio-biographiques et de rapport au savoir entre les poursuivants d'IUT et d'AES.

De manière transversale, ces résultats nous permettent de participer au débat scientifique et de contribuer aux connaissances concernant les choix d'orientation et les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur. Notre étude illustre à quel point ils s'insèrent dans des trajectoires complexes, ne pouvant être entièrement saisies par les seules explications sociologiques et vocationnelles. Si certains auteurs ont pu montrer que l'orientation se fait souvent plus par contrainte ou dans la continuité d'une réussite antérieure, que par goût ou intérêt disciplinaire (Berthelot, 1993 ; Boutinet, 1999 ; Duru-Bellat, Jarousse et Solaux, 1997)

que par l'existence d'un projet professionnel, nous rendons compte de la validité du modèle théorique dans lequel nous nous inscrivons qui souligne la part active que prend le sujet dans son orientation. Le rapport au savoir souligne les paradoxes de l'injonction au projet et nous permet de mieux cerner l'expérience singulière des étudiants à travers le sens qu'ils accordent à leurs études. Le rapport au savoir renvoie à la « mobilisation » (Charlot, 1997) des étudiants et elle tient compte non seulement de l'ensemble des déterminants objectifs tels que les contextes social et familial du sujet, mais aussi de la manière dont le sujet se les approprient (Léontiev, 1975).

Lorsqu'il s'inscrit dans l'enseignement supérieur, le jeune étudiant connaît une période d'« affiliation » Coulon (1997) durant laquelle il apprend le « métier » d'étudiant. Il s'agit d'une affiliation à la fois institutionnelle et intellectuelle. Les étudiants doivent s'approprier une nouvelle culture et investir le savoir. Or, le savoir est investi par un sujet qui a un « rapport au monde » singulier (Charlot, *op.cit.*, p.73). L'objectif est alors de mettre en évidence « les modalités selon lesquelles l'étudiant interprète et donne sens à ses études » (Rey, 1999, p.21) et non de s'appuyer sur une simple différence de capital culturel ou social. Autrement dit, l'étude du rapport d'un étudiant au savoir renvoie à la façon dont il se construit comme sujet dans une institution (ici, l'université ou l'IUT) où la logique en jeu est celle du savoir. L'environnement social exerce une influence « à travers des sens personnels que chacun se construit sur le monde » (Rey et *al.*, *op.cit.*, p.12). La notion de « rapport à » est donc essentielle pour appréhender et comprendre les processus psychologiques en jeu dans les choix d'orientation et les poursuites d'études.

Intérêt de notre étude sur un plan méthodologique

Le dispositif empirique mis en place pour tester la validité de nos hypothèses nous semble être cohérent avec notre posture épistémologique et théorique, et ce sur plusieurs plans. En premier lieu jamais le rapport au savoir n'a été étudié sur un aspect longitudinal. De plus, l'approche par questionnaire menée auprès des étudiants d'IUT et d'AES nous a permis de prendre en compte tous les indicateurs de nos variables explicatives. Tout d'abord, elle était tout à fait satisfaisante pour appréhender les variables objectives telles que la catégorie socioprofessionnelle, le niveau d'étude des parents, le parcours scolaire antérieur ou encore les projets. Par ailleurs, concernant les variables subjectives, nous souhaitons appréhender le sens attribué au parcours scolaire ainsi que le rapport au savoir. Pour ce faire, nous avons adapté les dimensions développées par Rey et *al.* (2005) à notre population spécifique. L'approche par questionnaire nous a permis de mettre en évidence des régularités concernant le sens que les sujets accordent au savoir, de façon plus satisfaisante peut-être que ne l'aurait permis le recours à des entretiens.

Nous avons également pris soin d'adapter les questionnaires aux objectifs comparatifs de notre étude longitudinale. Nous avons donc construit six questionnaires. Pour chaque temps

de l'étude, deux questionnaires étaient prévus : l'un destiné aux étudiants d'IUT et l'autre aux étudiants d'AES. Ils étaient volontairement identiques (« en miroir »), avec malgré tout une différenciation prenant en compte les caractéristiques propres des filières (IUT/université) et des disciplines (GEA/AES). Dans la mesure où il s'agit d'une étude longitudinale, les questionnaires des temps 1, 2 et 3 ont été volontairement modifiés pour s'adapter aux évolutions des trois années. Toutefois, certaines catégories d'items sont présentes sur les trois temps, et notamment ceux renvoyant au rapport au savoir et aux projets.

La recherche que nous avons construite met en œuvre plusieurs procédures d'analyse des données. Le traitement des données recueillies a d'abord été réalisé sous SPSS. Nous avons d'abord opéré des « statistiques descriptives » afin de mettre en évidence les caractéristiques de notre population générale et afin de dégager les spécificités des étudiants d'IUT et d'AES. Ensuite, pour tester nos hypothèses, nous avons mené des comparaisons de moyennes : en procédant à des analyses de variances à deux facteurs (par l'utilisation du « modèle linéaire général univarié » ANOVA) nous avons pu mettre en évidence des différences significatives entre nos deux populations sur les variables que nous souhaitons tester. Enfin, pour préciser nos résultats, nous souhaitons dégager des sous-dimensions de nos variables explicatives. Pour se faire, nous avons mené des « analyses en composantes principales » (ACP).

Par ailleurs, le recours à des analyses inductives à l'aide du logiciel ALCESTE (version 4.7 ; Reinert, 2003) nous a permis de poursuivre l'exploitation transversale de nos données. Nous avons mené des analyses multivariées sous forme de CHD : Classification Hiérarchique Descendante (Reinert, 1979 ; 1983) afin de construire des classes (ou profils-types) regroupant les sujets en fonction de la ressemblance de leur profil, sur l'ensemble de nos indicateurs utilisés en « variables actives » (notamment les dimensions du rapport au savoir). L'idée était de vérifier si ces classes étaient corrélées à certaines « variables illustratives » pouvant nous intéresser (ici la section des étudiants -AES/GEA- et certaines caractéristiques socio-biographiques). Les résultats de cette analyse nous ont permis de mettre en évidence une « modélisation heuristique » : chaque classe constituant « un sujet épistémique synthétisant de manière homogène une part des discours d'un ou plusieurs sujets réels » (Aubert-Lotarski, A. & Capdevielle-Mougnibas, V., 2002, p.51).

Le principal intérêt méthodologique de notre travail réside donc dans la comparaison dans le temps de deux groupes (appariés entres autres sur des critères disciplinaires) sur leurs différents choix de filière et leurs poursuites d'études. Ces dimensions comparative et longitudinale nous permettent d'imputer les différences d'orientation et de poursuites d'études observées entre étudiants d'IUT et d'AES à des différences socio-biographiques, psychologiques et à des différences de rapport au savoir.

Cette stratégie de recherche visait ainsi à renforcer la validité et la rigueur de notre démarche de construction de savoir en permettant de se doter de techniques de recueil et d'analyse des données à la fois robustes et complémentaires.

Intérêt de notre étude sur un plan pratique

En permettant de mieux cerner les déterminants des choix d'orientation et des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur, notre étude contribue à montrer la nécessité de réfléchir à la distance entre le rapport au savoir valorisé dans le secondaire et celui qui est attendu dans l'enseignement supérieur. Il serait intéressant que les enseignants du secondaire éclairent les futurs étudiants sur les modes de transmission de savoir à l'œuvre dans les différentes filières du supérieur. Cette prise en compte constituerait un moyen pour réduire les phénomènes de démobilitation, et d'abandon souvent rencontrés chez les étudiants de 1^{er} cycle, notamment à l'université et favoriserait la réussite de ces entrants dans le supérieur. Dans notre propre pratique professionnelle en tant qu'enseignante, nous avons justement eu l'occasion de voir à quel point les étudiants ont une conception différente du savoir. Par exemple, si certains posent le savoir « comme objet » et sont principalement dans un apprentissage scolaire, d'autres ont clairement un rapport au savoir basé sur le mode de la distanciation (Charlot, 1997) et apparaissent intéressés : ils débattent, interprètent, et sont particulièrement investis. Il s'agit alors pour l'enseignant de s'adapter et de considérer autant que possible les attentes des uns et des autres afin qu'un « contrat didactique » (Rey et *al*, 2005) cohérent et mutuel se mette en place et permette d'atteindre les objectifs pédagogiques de l'enseignement dispensé.

L'hétérogénéité des étudiants, notamment selon les filières, à plusieurs reprises soulignée dans ce travail, indique à quel point le rapport qu'ils entretiennent avec le savoir est constitutif de leurs choix d'orientation et à quel point il est essentiel dans leurs poursuites d'études. Aussi, notre étude contribue à fournir des pistes pour adapter les procédures d'aide à l'orientation aux profils de rapport au savoir des lycéens en quête d'orientation. Les nombreux questionnaires d'orientation utilisés par les conseillers d'orientation professionnels cherchent principalement à délimiter d'éventuels intérêts ou projets professionnels ; or, nous l'avons montré, ces derniers n'existent souvent pas encore à ce stade du parcours de l'étudiant. Il pourrait ainsi être bénéfique de constituer des outils d'orientation prenant davantage en compte les projets d'études et les spécificités de rapports au savoir des étudiants afin de les rendre plus concordants avec les divers modes de transmission de savoir à l'œuvre dans les nombreuses filières existantes. Dans notre propre pratique professionnelle en tant que psychologue, nous avons justement eu l'occasion de rencontrer des jeunes en « quête d'orientation ». Or bien souvent, ces derniers n'avaient en général aucun projet professionnel et des projets d'études extrêmement flous, délimités principalement par leurs résultats scolaires et par voie de conséquence par leurs « chances » d'accéder à telle ou telle formation. Des discussions sur le savoir dispensé par les diverses filières qu'ils envisageaient, au regard de leur propre conception du savoir constituaient bien souvent une aide véritable dans l'élaboration de leur choix d'orientation.

Si notre travail présente un intérêt sur les plans scientifique, méthodologique et pratique, il présente également des limites que le paragraphe suivant vise à mettre à jour.

Limites de notre étude sur un plan théorique

Sur le plan théorique, la recherche que nous avons menée reste relativement exploratoire. En effet, en abordant les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur sous l'angle du rapport au savoir, nous nous sommes centrée sur une notion encore peu explorée et opérationnalisée.

L'étude plus approfondie des processus en jeu dans la mobilisation des étudiants dans leurs études dans le temps nous semble nécessaire pour valider plus sûrement notre modèle.

Par ailleurs, l'interaction des processus en jeu dans les choix et les poursuites d'études pourrait être saisie différemment, notamment avec l'élaboration d'une méthodologie plus spécifique.

Pour finir, il était difficile de comparer les étudiants d'IUT et d'université dans la mesure où le mode de recrutement de ces deux filières est très différent : sélectif pour l'un et libre pour l'autre. De plus, cette recherche franco-française est centrée sur les spécificités des structures d'enseignement françaises. En ce sens, certains aspects de cette recherche sont difficilement généralisables.

Limites de notre étude sur un plan méthodologique

Sur le plan méthodologique, les outils de recueil de données utilisés semblent parfois insuffisants pour permettre une validation de nos hypothèses.

L'évaluation du rapport au savoir par le seul biais du questionnaire nous semble constituer l'une des principales limites de notre travail.

Il aurait sans doute été intéressant de réaliser des entretiens afin d'appréhender les singularités de rapport au savoir des étudiants et saisir ainsi plus précisément les spécificités de rapport au savoir à l'œuvre dans les choix d'orientation, notamment à partir des typologies Alceste mises en évidence dans notre étude.

Par ailleurs, concernant notre approche comparative, malgré notre volonté de constituer des items « en miroir », nous sommes parfois restée trop centrée sur les spécificités des étudiants d'IUT, ce qui nous a quelquefois conduite à omettre de prendre en compte les disparités contradictoires des deux filières d'études interrogées en formulant des items correspondant plutôt à la filière IUT.

Enfin, concernant notre approche longitudinale, la taille relativement restreinte de notre échantillon sur le temps 2 et notamment le temps 3 de notre étude nous empêche de généraliser nos résultats et ne nous a pas toujours permis d'effectuer les analyses statistiques nécessaires pour tester la validité de nos hypothèses.

Au regard des apports et des limites de notre recherche, nous souhaitons donc poursuivre nos investigations. Nous abordons quelques perspectives de recherche envisagées.

Perspectives de recherche envisagées

Nous souhaitons réaliser des entretiens et des bilans de savoirs auprès de ces deux populations afin de circonscrire des dimensions de rapport au savoir plus représentatives de leurs singularités.

Cela nous permettra de réaliser un questionnaire plus précis permettant de mieux saisir, d'un point de vue comparatif, les différences de rapport au savoir en jeu dans les processus d'orientation et de poursuites d'études.

De plus, dans cette recherche, nous avons recueillie un certain nombre de données concernant le genre, que nous n'avons pas eu l'occasion d'utiliser. Or, l'orientation sexuée et le rapport au savoir des femmes (Mosconi, 2003 ; Rossi-Neves et *al.*, 2007 ; Rousset et Rossi-Neves, 2008 ; Rossi-Neves et Rousset, 2010) constituent des perspectives d'étude particulièrement intéressantes que nous souhaitons développer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albouy V. et Wanecq T.** (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Economie et Statistiques*, n°361.
- Albouy, V., et Tavan, C.** (2007). Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur. *Economie et statistique*. N°410, pp. 3-22.
- Ananian A., Bonnaud A., Lambertyn A. et Vercambre M.N.** (2005). Les disparités d'orientation au lycée. *Education et Formation*, n°72, MEN-DEP.
- Arrow, K.J.** (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*, vol. 2, n° 3, pp. 193-216.
- Arum, R. et al.** (2007). Inclusion and Diversion in Higher Education : a Study of Expansion and Stratification in 15 Countries. In Shavit Y., Arum R. et Gamoran A. (éds.) *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford University Press, Palo Alto.
- Aubert-Lotarski, A. & Capdevielle-Mognibas, V.** (2002). Dialogue méthodologique autour de l'utilisation du logiciel Alceste en sciences humaines et sociales : « lisibilité » du corpus et interprétation des résultats. *JADT 2002 : 6es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*.
- Aulagnier-Spairani, P.** (1967a). Remarques sur la féminité et ses avatars. In Aulagnier-Spairani, P., Clavreul, J., Perrier, F., Rosolaro, G. et Valabrega, J.-P. (1967), *Le désir et la perversion*. Paris : Seuil, pp. 53 à 79.
- Aulagnier, P.** (1967b). Le "désir de savoir" dans ses rapports à la transgression. *Un interprète en quête de sens*. Paris : Ramsey, pp. 145 à 160.
- Aumont, B.** (1979). Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ? *Éducation permanente*, n° 47, 1979, p. 53-58.
- Baillif, C.** (2006). Les mécanismes de la sélectivité sociale dans l'enseignement supérieur. Colloque International « Economie de l'Education : principaux apports et perspectives ». Dijon, 20-23 juin 2006.
- Barrère, A., Sembel, N.** (1998). *Sociologie de l'éducation*. Sous la dir. de René La Borderie. Paris : Nathan.

- Bautier, E., & Rochex, J.-Y.** (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*. Paris : A. Colin.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N., Obertelli, P.** (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris : Ed. Universitaires, 240 p.
- Beillerot, J.** (2000). Le rapport au savoir. In Mosconi, N. Neillerot, J., Blanchard-Laville, C. (dir), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan, pp.39-57.
- Bernet, O.** (2000). La représentation du problème « s'orienter » chez les lycéens de terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 3, 453-482.
- Berthelot, J.-M.** (1989). Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*. Vol. 18, n°1, pp. 3-22.
- Berthelot, J.-M.** (1993). *École, orientation, société*. Paris : P.U.F.
- Bianchi, H.** (1987), *Le Moi et le temps*, Paris : Dunod.
- Biémar, S., Philippe, M.-C. & Romainville, M.** (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 1, p. 31-51.
- Bireaud, A.** (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Éd. d'organisation.
- Bireaud, A.** (1990b). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 91(avril-mai-juin), 13-23.
- Blanchard-Laville, C.** (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Boudon, R.** (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : A. Colin,
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** (1970). *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. de Minuit.
- Boutinet, J.-P.** (1980). Esquisse du projet d'orientation des jeunes sortant de classe terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 9, n°4. p. 317-336

- Boutinet, J.-P.** (1982). Le projet d'avenir professionnel des jeunes au carrefour de deux mondes en crise, Angers, *Cahiers de l'IPSA*, 3, 38-64.
- Boutinet, J.-P.** (1984). L'école face au projet d'insertion professionnelle des jeunes, Paris, *Bulletin de Psychologie de la Sorbonne*, 367, XXXVII,18, 957-975. (en coll. avec A. DELALEU).
- Boutinet, J.-P.** (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P.** (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF, Que sais-je ? n°2770.
- Boutinet, J.-P.** (1999). *L'immaturité de la vie adulte*, Le Sociologue, PUF, Paris, 284 p.
- Brossais, E., Roques, M.-H.** (2008). Etude du rapport au savoir des enseignants débutants : le rôle du mémoire professionnel en Lettres, In M-F Carnus, A. Terrisse, C. Garcia-Debanç (Eds). *Analyse de pratiques d'enseignants débutants – Approche didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage, pp. 55-72.
- Calmand, J. et Hallier, P.** (2008). Etre diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active. *Cereq*, n°253, pp. 1-4.
- Cam, P.** (2000). Le cycle court : quelles fonctions sociales ? In S. Ertul (dir.), *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STS)*, PUF.
- Capdevielle-Mougnibas, V., Rossi-Neves, P., de Léonardis, M.** (2004). Devenir psychologue ? Les raisons du choix d'études en psychologie. Evolution des attentes et projets professionnels des étudiants en psychologie. Les Premiers entretiens de la Psychologie. Colloque organisé par la Fédération Française des Psychologues et de la Psychologie. Paris. Université René Descartes. 22, 23 et 24 avril 2004.
- Castellan, Y.** (1990). *L'enfant entre mythe et projet : destin de l'anticipation familiale*, Paris : Le Centurion. p. 66-67.
- Chabchoub, A.** (2000). Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences, Tunis, *Publications de l'Association Tunisienne des Recherches Didactiques*.
- Chowdry, H., Crawford, C., Dearden, L., Goodman, A., & Vignoles, A.** (2008). *Widening participation in higher education using linked administrative data*. London.
- Charlot, B.** (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B.** (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 112 p.

- Charlot, B. et Figeat, M. (1979).** *L'Ecole aux enchères*, Paris : Payot.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992).** *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chevallier, T., Landrier, S., Nakhili, N. (2009).** *Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris : La Documentation française, OVE.
- Chevallard, Y. (1991).** *Le concept de rapport au savoir, Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*, non publié, 1989, 25 p. Didactique des mathématiques.
- Clark, H. H. (1996).** *Using language*. Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Clot, Y. (1997).** Le projet au risque de l'activité : deux exemples. *Pratiques Psychologiques*, n° 1, 1997.
- CNE (2005).** Nouveaux espaces pour l'Université. *Rapport au président de la République, 2000-2004*.
- Convert, B. (2008).** Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur. *Education & formations*, n°77, pp. 89-97.
- Coquard, A., Jagers, C. & Sandoval, V. (2005).** L'insertion professionnelle des diplômés universitaires de technologie de 2001. *Note d'Information*, 05.18, MEN-DEP, mai 2005.
- Costalat-Fourneau, A.M. (2008).** Identité, action et subjectivité, le sentiment de capacité comme un régulateur des phases identitaires, *Identité sociale et subjectivité, Connexion*, n° 89, 63-74..
- Coulon, A. (1997).** *Le métier d'étudiant*. Paris : PUF.
- Courtinat, A. (2008).** *Contextes de scolarisation, expérience scolaire et représentations de soi chez des collégiens à haut potentiel*. Thèse de doctorat, sous la dir. M. de Léonardis.
- Curie, J., & Hajjar, V. (1987).** Vie de travail - vie hors travail. La vie en temps partagé. In C. Levy-Leboyer & J. C. Spérandio (Eds.), *Traité de Psychologie du travail* (pp. 37-55). Paris. PUF.
- Dachmi, A., Riard, E-H (2004).** Adolescence et projet de vie chez les jeunes Marocains (approche de psychologie clinique et sociale), *publication de la faculté des lettres de Rabat*, collection Essais et études n° 40.

- Davies, P., Mangan, J., & Hughes, A.** (2008). Participation, financial support and the marginal student. *Higher Education*, 58(2), 193-204.
- De Ketele, J.-M.**(1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite, *Vie Pédagogique*, 66, 4-8, avril 1990, Québec.
- De Léonardis, M.** (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. Introduction. *Pratiques psychologiques*, Vol. 10, n°2, 89-92.
- De Léonardis, M., Laterrasse, C. et Hermet, I.** (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. In Laterrasse, C. (dir), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris : L'Harmattan, pp. 13-42.
- De Léonardis, M. , Féchant, H., Prêteur, Y.** (2005). Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale. *Revue française de pédagogie*, n°151, avril-mai-juin 2005.
- Degorre, A., Martinelli, D., Prost, C.** (2009). Accès à l'emploi et carrière : le rôle de la formation initiale reste déterminant. *Formation et emploi*.
- DEPP** (2008). *Le bac a 200 ans*. Juin 2008.
- Douillet, P.** (1999). *Projets de vie*, Paris : Le Souffle d'Or.
- Dubet, F.** (1973). Pour une définition des modes d'adaptation sociales des jeunes à travers la notion de projet. *Revue Française de Sociologie* XIV, pp. 221-241.
- Dubet, F.** (1994). Les étudiants. In Dubet F. et al, *Universités et Villes*, Paris : L'Harmattan.
- Dubet, F.** (1995). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 271 p.
- Dubet, F. et Martuccelli, D.** (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubois M.** (1993). Après un DUT ou un BTS : poursuite d'études ou entrée dans la vie Active. *Document de travail du CEREQ*, n° 87, septembre.
- Dubois, M.** (1996). Projections à deux ans des principales filières de l'enseignement supérieur. *Note d'information de la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie*, n° 96.18.
- Dumora, B.** (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et rupture. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 2, 111-127.

- Dumora, B.** (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 2, 211-234.
- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J.-C.** (1995). Les étudiants en psychologie: de l'histoire scolaire au projet universitaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, n°2, pp.135-156.
- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J.C., & Vonthron, A.M.** (1997). Déterminismes scolaires et expérience étudiante en DEUG de psychologie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 3, 389-414.
- Dumora, B. & Lannegrand-Willems, L.** (1999). Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 1, 3-29.
- Duru-Bellat, M.** (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A.** (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin. (3^e édition).
- Duru-Bellat, M., Kieffert, A., et Reimer, D.** (2010). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France. *Economie et statistiques*, n°433-434, pp. 3-22.
- Erlich, V.** (1998), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Ertul, S.** (2000). *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STTS)*. Paris : PUF.
- Filhon, A.** (2010). La première année en filière administration économique et sociale : motivations, abandons et attentes des étudiants. *Formation Emploi*, n°111, Juillet-septembre 2010, Pêle-mêle, pp. 19-33
- Fointiat, V.** (2008). Rationalisation, hypocrisie et soumission. Recherches dans le paradigme de la soumission librement consentie. Habilitation à diriger des recherches, Université de Provence, Aix-en Provence.
- Forner, Y., & Autrey, K.** (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 499-517.
- Fraisse, P.** (1988). Comment vivons-nous le temps. *Journal des psychologues*, Hors Série, 23-32.

- Gantheret, F.** (1969). Le rapport au savoir. *Partisans*, n°50, déc. 1969, pp. 61-71.
- Garric, N & Capdevielle-Mougnibas, V.** (2009). Corpus de textes, textes en corpus. La variation comme principe d'exploitation de corpus : intérêts et limites de l'analyse lexicométrique interdisciplinaire pour l'étude de discours. *Corpus*, n°8, novembre 2009, p105-128.
- Gendron, B.** (2000). Les déterminants de la poursuite d'études après un BTS ou un DUT. In S. Ertul (dir.), *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STTS)*, Paris : PUF.
- Givord P.** (2005). Formes particulières d'emploi et insertion des jeunes. *Économie et Statistique*, n° 388-389, pp. 129-143.
- Goguelin, P., & Krau, E.** (1992). *Projet professionnel, projet de vie*. Paris: E.S.F. éditeur.
- Gorard, S.** (2008). Who is missing from higher education? *Cambridge Journal of Education*, 38, 421-437.
- Gottfredson, L. S.** (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545-579.
- Goux, D. et Maurin, E.** (1995). Origine sociale et destinée scolaire. *Revue Française de Sociologie XXXVI*, pp. 81-124.
- Guichard, J.** (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF, pp. 62-63.
- Guichard, J.** (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école. Rapport du Haut Conseil de l'Education*. Novembre 2006. pp. 1-66.
- Guichard, J., Huteau, M.** (1997). L'école et les intentions d'avenir professionnelles des adolescents. In : Rodriguez Tome *et al. Regards actuels sur l'adolescence*, Paris : PUF.
- Guichard, J., & Huteau, M. (Ed.)** (2007). *Lexique de l'orientation et de l'insertion professionnelle en soixante-seize notions*. Paris : Dunod.
- Haut comité éducation-économie-emploi** (2003). L'enseignement supérieur court face aux défis socio-économiques. *Rapport d'activité 2002-2003*. Paris : La Documentation française.
- Healey, K. et Pouyllau, S. (2007).** Naissance des universités, étudiants au moyen âge. *Ressource électronique*.
Disponible sur <http://medieval.mrugala.net/Education/Naissance%20des%20universites.htm>.

- Heidegger, M.** (1985). *Les problèmes fondamentaux de la phénoménologie*, traduction de l'allemand par J.-F. Courtine, Gallimard, (Bibliothèque de philosophie). Paris, 410 p.
- Hermet, I.** (2000). *Engagement dans la recherche et rapport au savoir à l'université. Genèse du choix d'études des doctorants en Histoire et en Mathématiques*. Thèse de doctorat. Université Toulouse 2.
- Jourdan, I., Terrisse, A.** (2005). Rapport au savoir et logique de professionnalisation en formation initiale en Education Physique et Sportive à l'IUFM Midi Pyrénées : deux études quantitative et qualitative. *Recherche et Formation* n° 50.
- Kaes, R.** (1988). La crise du milieu de la vie et l'interférence du temps des générations, *Journal des psychologues*, hors série, 43-69.
- Kalali, F.** (2007). Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. In F. Kalali & P. Venturini (Eds.), *Rapport au savoir : du concept aux usages* (pp. 56-71). Strasbourg : AECES.
- Larson, R. W.** (2000). Toward a positive psychology of youth development. *American Psychologist*, 55, 17-183.
- Laterrasse, C.** (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Laterrasse, C., & Brossais, E.** (2006). Le rapport au savoir. In Beillerot, J. & Mosconi, N., 2006, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, pp. 382-393.
- Lemaire, S.** (1998). Que deviennent les bacheliers après leur bac ? *Note d'information de la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie*, n° 98.05.
- Lemaire, S.** (2000). L'entrée dans une filière courte après le baccalauréat. *Éducation & formations*, n° 55, MEN-DEP, janvier-mars 2000.
- Lemaire, S.** (2004). Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002. *Note d'Information*, 04.14, MEN-DEP, juin 2004.
- Lemaire S., Leseur B.** (2005). Les bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat. *Note d'Information*, n° 05.15, pp.1-6.
- Léontiev, A.** (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du Progrès.
- Les étudiants - Repères et références statistiques.** – [Ressource électronique] édition 2009 – p.164-205. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid48775/les-etudiants.html>

- Leseur, B.** (2007). Projections à long terme des effectifs des principales filières de l'enseignement supérieur : rentrées de 2006 à 2015. *Education & formations*, n°74, pp. 93-102.
- Linell, P.** (1998). *Approaching dialogue : Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam : John Benjamins.
- Little, B. R.** (1999). Personal projects and social ecology : Themes and variation across the life span. In J. Brandtstädter & R. M. Lerner (Eds.) *Action and self-development : theory and research through the life span* (pp. 197-222). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lubinski, D.** (2004). Introduction to the special section on cognitive abilities: 100 years after Spearman's (1904) "'General intelligence,' objectively determined and measured." *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 96-111.
- Lucas, S.R.** (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background. *American Journal of Sociology*, vol. 106, n° 6, pp. 1642-1690.
- Marchand, P.** (1998). *L'analyse du discours assistée par ordinateur*. Paris : Armand Colin.
- Marro, C.** (1992). *Garçons et filles face à la science, similarités et divergences quant aux variables intervenant dans le choix d'une orientation scientifique chez les deux sexes*. Psychologie. Thèse de doctorat. Université Paris V.
- Marry, C. et Mosconi, N.** (2006). Genre et éducation. In Beillerot, J, Mosconi, N., 2006, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris : Dunod, pp.443-455
- Mosconi, N.** (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51(1), 31-38.
- Mosconi, N., Beillerot, J., Blanchard-Laville, C.** (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Meirieu, Ph.** (1991). Rapport entre projet personnel de l'élève et l'apprentissage. *Bulletin de l'Accof*, 330.
- Merle P.** (1996). Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation. *Population*. Vol. 51, n°6.
- Merle P.** (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*. Vol. 55, n°1.
- Nakhili, N.** (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Education & formations*, n°72, pp. 155-167.

- Nakhili, N.** (2010). Orientation après le bac : quand le lycée fait la différence. *Cereq*, n°271, pp. 1-4.
- Naville, P.** (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- Noble, J., & Davies, P.** (2009). Cultural capital as an explanation of variation in participation in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 591-605.
- Nuttin, P.** (1977). La perspective temporelle dans le comportement humain. In *Du temps biologique au temps psychique*. Paris : PUF.
- Péant, S. & Prouteau, D.** (2007). Le flux d'entrée et la réussite en DUT. *Education & formations*, n°75, MEN-DEP, octobre 2007, p.139-165.
- Pemartin, D., & Legrès, J.** (1988). *Les projets chez les jeunes*. Paris : EAP.
- Philibert, Ch. et Wiel, G.** (1998). *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*. Lyon : Chronique sociale.
- Philippe Hébrard, C.** (2002). *Les filles et les filières scientifiques : études des facteurs psychologiques favorisant l'orientation des filles vers les métiers scientifiques*. Thèse.
- Prost, A.** (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : PUF.
- Reinert, M.** (1990). ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de Gérard de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26, 24-54.
- Reinert, M.** (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode ALCESTE. *Semiotica*, 147(1), 389-420.
- Rey, B.** (1999). Les compétences exigées à l'université : quelques hypothèses récentes. In: Louryan S. et Thys-Clement F. (coord.). *L'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire : quelles missions pour chacun ?* Bruxelles: éditions de l'Université de Bruxelles, 56-67.
- Rey B., Baillet D., Compère D., Defrance A., Lammé A. et Vanderlinden A.** (2005). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés*. Ministère de la Communauté Française.
- Riard, E-H.** (1993). Place des parents dans le projet professionnel des adolescents de 14-15 ans, *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 29-42.

- Riard, E.-H.** (1995). Insertion sociale, projet de vie et travail psychique d'adolescence. In Dachmi, A. *Les jeunes face aux problèmes d'insertion*, Rabat, 31-44.
- Riard, E.-H.** (1998). Projet adolescent et temps. In Ch. Humbert. *Projets en action sociale*, Paris : L'Harmattan, Savoir et Formation.
- Ridel, L.** (2004). Les temps du projet, *Topique* 1/2004 (n° 86), p. 87-95.
- Riverin-Simard, D.** (1998). *Work and personality* (J. McEhlone & M. Richardson, Trans.). Montreal, Meridien Press.
- Riverin-Simard, D.** (2000). Career development in the changing context of the second part of working life. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 115-129). Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Rochex, J.-Y.** (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rochex, J.-Y.** (1999). Incertitudes adolescents et institution scolaire. *Questions d'orientation, revue de l'ACOP*. Paris : Editions EAP. 4, pp. 43-52.
- Rochex, J.-Y.** (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, n°10, pp. 93-106.
- Rodriguez-Tomé, H., Jackson, S., Bariaud, F.** (1997). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : PUF.
- Rossi-Neves, P., Capdevielle-Mognibas, V., Croity-Beltz, S.** (2004). Les raisons du choix d'étude à l'entrée de l'université : importance de la réussite scolaire et du projet professionnel. Etude comparative entre des étudiants inscrits en sciences humaines et en sciences exactes. 5ème congrès international de Psychologie Sociale de langue française organisé par l'ADRIPS et l'Université de Lausanne. Du 1er au 4 septembre 2004. Lausanne.
- Rossi-Neves, P., Prêteur, Y., & Capdevielle-Mognibas, V.** (2005, 1-3 juin). Filles et garçons vont-ils à l'université pour les mêmes raisons ? L'exemple des filières lettres et sciences humaines. Colloque de l'École Centrale de Lille : Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : nouveaux contextes, nouvelles compétences. Lille (France).
- Rossi-Neves, P., Capdevielle-Mognibas, V., De Léonardis, M. & Prêteur, Y.** (2007). *Le désintérêt des femmes pour les sciences et pour l'espace*. Commanditaire : CNES. Rapport non publié.

- Rossi-Neves, P., Prêteur, Y., & Capdevielle-Mognibas, V.** (2008). L'orientation à l'université des bacheliers scientifiques. Choix disciplinaire, rapport au savoir et socialisation différenciée. 5ème Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives (pp. 857-866, Vol. n°2). Brest, 18-20 juin.
- Rossi-Neves, P. et Rousset, F.** (2010). L'entrée à l'université : un choix d'orientation sexué ? In Rouyer, V., Croity-Belz, S. et Prêteur, Y. (Dir) : *genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, Toulouse : éditions Erès.
- Rousset, F. & Rossi-Neves, P.** (2008). *Femmes et Espace. Rapport 2008 pour la DCE du CNES*. Commanditaire : CNES. Rapport non publié
- Sartre, J.-P.** (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard.
- Sautory, O.** (2007). La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants. *Education & Formations*, n°74, Avril 2007, pp. 49-64.
- Schlanger, J.** (1978). *Une théorie du savoir*. Paris : Vrin.
- Sutter, J.** (1983). *L'anticipation*. Paris : PUF.
- Stiglitz J. E.** (1975). The Theory of "Screening", Education, and the Distribution of Income. *American Economic Review*, vol. 65, n° 3, pp. 283-300.
- Thom, R.** (1974). *Modèles mathématiques de la morphogenèse*. Paris : Presses de la cité.
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M.** (1987). What do people think they're doing ? Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94, pp.3-15.
- Vallet, L.-A.** (2010). Expansion des systèmes éducatifs et dynamique des inégalités sociales devant l'enseignement: quelques jalons de la recherche comparative en sociologie. *Economie et statistiques*, n°433-434, pp. 23-29.
- Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F. et Dupriez V.** (2009) La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°65.
- Van Campenhoudt, M. et Maroy, C.** (2010). Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n° 77.

- Venturini, P.** (2007). *L'envie d'apprendre les sciences. Motivation, attitudes, rapport aux savoir scientifiques*. Paris : éditions Fabert.
- Vogt, W. P.** (1993). *Dictionary of statistics and methodology : A nontechnical guide for the social sciences*. Newbury Park, CA : Sage.
- Vygotski, L.S.** (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Walter, J.-L.** (2005). L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur. *Avis et rapports du conseil économique et social*.
- Windolf, P.** (1995). Selection and self-selection at German mass universities. *Oxford review of education*, 21, 2, 207-231.
- Young, R. A. & Valach, L.** (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. Traduit par Dumora, B. et Guichard, J. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35, 4, pp. 495-509.

INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAU 1. EVOLUTION ET RÉPARTITION DES BACHELIERS ENTRE LES SESSIONS 1995 ET 2009 (EN %)	35
TABLEAU 2. RÉPARTITION DES ADMIS EN 2009 SELON L'ORIGINE SOCIALE (EN %)	35
TABLEAU 3. EVOLUTION DES TAUX D'INSCRIPTION DES BACHELIERS DANS LES DIFFÉRENTES FILIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE 1995 À 2009	36
TABLEAU 4. ÉVOLUTION DES TAUX D'INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (FRANCE MÉTROPOLITAINE+DOM)	37
TABLEAU 5. RÉPARTITION DES ENTRANTS DE 2008-2009 EN PREMIÈRE ANNÉE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR UNIVERSITAIRE SELON LA FILIÈRE ET LA SÉRIE DE BACCALAURÉAT	38
TABLEAU 6. RÉPARTITION EN 2009-2010 DES ÉTUDIANTS FRANÇAIS SELON LA PCS DU CHEF DE FAMILLE (EN %)	38
TABLEAU 7. RÉPARTITION DES EFFECTIFS UNIVERSITAIRES PAR DISCIPLINE EN 2008-2009	40
TABLEAU 8. PRINCIPALES MOTIVATIONS EN FAVEUR DE L'INSCRIPTION EN IUT (EN %)	50
TABLEAU 9. DEVENIR UN AN APRÈS DES ENTRANTS DE 2008-2009 EN PREMIÈRE ANNÉE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR UNIVERSITAIRE (FRANCE MÉTROPOLITAINE+DOM)	51
TABLEAU 10. POURSUITE EN BAC + 3 DES ÉTUDIANTS D'IUT, CONSTAT ET PROJECTION (ÉTUDIANTS ENTRANT EN BAC + 3 / ÉTUDIANTS EN DEUXIÈME ANNÉE D'IUT L'ANNÉE PRÉCÉDENTE) FRANCE MÉTROPOLITAINE+DOM, EN %	52
TABLEAU 11. NIVEAU D'ÉTUDE SOUHAITÉ PAR LES ENTRANTS EN IUT (EN %)	55
TABLEAU 12. NIVEAU SOUHAITÉ EN FONCTION DE L'ÉTABLISSEMENT DES BACHELIERS DE 1993 NOUVEAUX INSCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	57
TABLEAU 13. CONFIANCE EN L'EMPLOI EN FONCTION DE L'ÉTABLISSEMENT ET DU NIVEAU SOUHAITÉ	57
TABLEAU 14. DIMENSIONS INTERROGÉES SUR LES TROIS TEMPS	133
TABLEAU 15. VARIABLES SPÉCIFIQUES INTERROGÉES SUR CHACUN DES TROIS TEMPS	134
TABLEAU 16. EFFECTIFS RÉELS : QUESTIONNAIRES RECUEILLIS	137
TABLEAU 17. EFFECTIFS UTILISABLES : « REPÉRABLES » DEPUIS LE T1	137
TABLEAU 18. FRÉQUENCES : SECTION D'ÉTUDE ET SEXE	139
TABLEAU 19. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AU SEXE – T1	140
TABLEAU 20. FRÉQUENCES : NIVEAU D'ÉTUDES ET STATUT PROFESSIONNEL DES PARENTS	140
TABLEAU 21. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AU NIVEAU D'ÉTUDE DES PARENTS – T1	140
TABLEAU 22. FRÉQUENCES : ANNÉES D'AVANCE, REDOUBLEMENTS ET LIEU DU PARCOURS SCOLAIRE	141
TABLEAU 23. FRÉQUENCES : TYPE DE BACCALAURÉAT ET MENTION	141

TABLEAU 24. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AU BACCALAURÉAT – T1.....	142
TABLEAU 25. FRÉQUENCES : JUGEMENT SUR LE PARCOURS SCOLAIRE....	142
TABLEAU 26. FRÉQUENCES : RAISONS DU REDOUBLEMENT PENDANT LE PARCOURS SCOLAIRE.....	143
TABLEAU 27. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AUX RAISONS DU REDOUBLEMENT PENDANT LE PARCOURS SCOLAIRE	143
TABLEAU 28. FRÉQUENCES : DISCIPLINES PRÉFÉRÉES PENDANT LE PARCOURS SCOLAIRE ET MOMENT D'APPRÉCIATION.....	144
TABLEAU 29. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AUX RAISONS AVANCÉES POUR L'APPRÉCIATION D'UNE DISCIPLINE – T1.....	144
TABLEAU 30. FRÉQUENCES : DISCIPLINES LES MOINS AIMÉES PENDANT LE PARCOURS SCOLAIRE ET MOMENT DE LA DÉPRÉCIATION.....	145
TABLEAU 31. FRÉQUENCES : ESTIMATION DE LA DIFFICULTÉ DU CHOIX D'ORIENTATION ET MOMENT DU CHOIX.....	145
TABLEAU 32. FRÉQUENCES : CHOIX D'ORIENTATION ACTUEL ET POSSIBILITÉS ALTERNATIVES ENVISAGÉES.....	146
TABLEAU 33. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AU CHOIX D'ORIENTATION – T1.....	146
TABLEAU 34. FRÉQUENCES : RESSOURCES UTILISÉES POUR ÉLABORER LE CHOIX D'ORIENTATION.....	146
TABLEAU 35. ANALYSES COMPARATIVES T1. PARCOURS SCOLAIRE DU SUJET, DYNAMIQUE FAMILIALE ET REDOUBLEMENT.....	149
TABLEAU 36. ANALYSES COMPARATIVES T1. CHOIX D'ORIENTATION, CHOIX DE « FILIÈRE » ET CHOIX « DISCIPLINAIRE ».....	149
TABLEAU 37. ANALYSES COMPARATIVES T1. RAISONS DU CHOIX DE « FORMATION ».....	151
TABLEAU 38. ANALYSES COMPARATIVES T1. INDICATEURS DU RAPPORT À L'APPRENDRE.....	152
TABLEAU 39. ANALYSES COMPARATIVES T1. INDICATEURS DU RAPPORT À L'APPRENDRE : SENS DES CONCEPTS.....	152
TABLEAU 40. ANALYSES COMPARATIVES T1. INDICATEURS DU RAPPORT À L'APPRENDRE : SENS DES CONCEPTS (SUITE).....	153
TABLEAU 41. ANALYSES COMPARATIVES T1. INDICATEURS DU CONTRAT DIDACTIQUE.....	154
TABLEAU 42. ANALYSES COMPARATIVES T1. POSTURE PAR RAPPORT AU SAVOIR.....	155
TABLEAU 43. ANALYSES COMPARATIVES T1. ATTITUDES D'ÉTUDES : CONDUITE PAR RAPPORT AUX COURS.....	157
TABLEAU 44. ANALYSES COMPARATIVES T1. RAPPORT À L'INSTITUTION.....	157
TABLEAU 45. INDICE KMO ET TEST DE BARTLETT.....	161
TABLEAU 46. ACP T1 : FACTEURS RETENUS POUR L'AXE « RAISONS DU CHOIX D'ORIENTATION ».....	162
TABLEAU 47. ACP T1 : FACTEUR RETENU POUR L'AXE « POSTURE PAR RAPPORT AU SAVOIR ».....	163
TABLEAU 48. ACP T1 : FACTEUR RETENU POUR L'AXE « CONTRAT DIDACTIQUE ».....	163
TABLEAU 49. ACP T1 : FACTEURS RETENUS POUR L'AXE « RAPPORT À L'INSTITUTION ».....	164

TABLEAU 50. ANALYSES COMPARATIVES DES ACP DU T1 SELON LA « SECTION D'ÉTUDES ».....	165
TABLEAU 51. ANALYSE ALCESTE T1 : SUJETS PROTOTYPIQUES DES CLASSES 1, 3, 5, 2 ET 4.....	174
TABLEAU 52. FRÉQUENCES : SECTION D'ÉTUDE ET SEXE – T2.....	181
TABLEAU 53. FRÉQUENCES : NIVEAU D'ÉTUDES ET STATUT PROFESSIONNEL DES PARENTS – T2.....	181
TABLEAU 54. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AU NIVEAU D'ÉTUDE DES PARENTS – T2.....	182
TABLEAU 55. FRÉQUENCES : ANNÉES D'AVANCE, REDOUBLEMENTS ET LIEU DU PARCOURS SCOLAIRE – T2.....	182
TABLEAU 56. FRÉQUENCES : TYPE DE BACCALAURÉAT ET MENTION – T2	182
TABLEAU 57. FRÉQUENCES : JUGEMENT SUR LE PARCOURS SCOLAIRE – T2	183
TABLEAU 58. FRÉQUENCES : JUGEMENT SUR LA FORMATION, 1 AN APRÈS – T2.....	184
TABLEAU 59. FRÉQUENCES : RAISONS DU CHOIX D'OPTION D'IUT – T2.....	184
TABLEAU 60. TABLEAUX CROISÉS DES ITEMS DU RAPPORT AU SAVOIR FAIBLEMENT CORRÉLÉS DU T1' AU T2.....	185
TABLEAU 61. ANALYSES COMPARATIVES DES DELTA. EVOLUTION DU RAPPORT À L'APPRENDRE.....	187
TABLEAU 62. ANALYSES COMPARATIVES DES DELTA. EVOLUTION DU RAPPORT À L'INSTITUTION.....	188
TABLEAU 63. ANALYSES COMPARATIVES T2. RETOUR SUR LE CHOIX DE FORMATION 1 AN APRÈS.....	189
TABLEAU 64. ANALYSES COMPARATIVES T2. INDICATEURS DE LA DYNAMIQUE FAMILIALE.....	190
TABLEAU 65. ANALYSES COMPARATIVES T2. INDICATEURS DU RAPPORT À L'APPRENDRE.....	190
TABLEAU 66. ANALYSES COMPARATIVES T2. POSTURE PAR RAPPORT AU SAVOIR ET ATTITUDES D'ÉTUDES.....	192
TABLEAU 67. ANALYSES COMPARATIVES T2. INDICATEURS DU RAPPORT À L'INSTITUTION.....	194
TABLEAU 68. ACP T1' : FACTEURS RETENUS POUR L'AXE « RAISONS DU CHOIX D'ORIENTATION »	197
TABLEAU 69. ACP T1' : FACTEURS RETENUS POUR L'AXE « RAPPORT À L'APPRENDRE»	197
TABLEAU 70. ACP T1' : FACTEURS RETENUS POUR L'AXE « CONTRAT DIDACTIQUE »	198
TABLEAU 71. ACP T1' : FACTEURS RETENUS POUR L'AXE « RAPPORT À L'INSTITUTION »	198
TABLEAU 72. ACP T2 : FACTEURS RETENUS POUR L'AXE « RAPPORT À L'APPRENDRE »	199
TABLEAU 73. ACP T2 : FACTEURS RETENUS POUR L'AXE « CONTRAT DIDACTIQUE »	199
TABLEAU 74. ACP T2 : FACTEURS RETENUS POUR L'AXE « POSTURE PAR RAPPORT AU SAVOIR »	200
TABLEAU 75. ACP T2 : FACTEURS RETENUS POUR L'AXE « MODE D'APPROPRIATION DU SAVOIR »	201

TABLEAU 76. ACP T2 : FACTEURS RETENUS POUR L'AXE « RAPPORT À L'INSTITUTION »	201
TABLEAU 77. ANALYSES COMPARATIVES DES ACP DU T1' SELON LA « SECTION D'ÉTUDES ».....	203
TABLEAU 78. ANALYSES COMPARATIVES DES ACP DU T2 SELON LA « SECTION D'ÉTUDES ».....	204
TABLEAU 79. ANALYSES ALCESTE DES SUJETS PROTOTYPIQUES DES CLASSES 1, 2, 3 ET 4 : ÉVOLUTIONS T1 – T2.....	213
TABLEAU 80. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AUX CLASSES ALCESTE DU T1 ET DU T2.....	216
TABLEAU 81. FRÉQUENCES : SECTION D'ÉTUDE ET SEXE – T3.....	222
TABLEAU 82. FRÉQUENCES : NIVEAU D'ÉTUDES ET STATUT PROFESSIONNEL DES PARENTS- T3.....	222
TABLEAU 83. FRÉQUENCES : ANNÉES D'AVANCE, REDOUBLEMENTS ET LIEU DU PARCOURS SCOLAIRE – T3.....	223
TABLEAU 84. FRÉQUENCES : TYPE DE BACCALAURÉAT ET MENTION – T3	223
TABLEAU 85. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS À LA MENTION AU BACCALAURÉAT – T3.....	224
TABLEAU 86. FRÉQUENCES : JUGEMENT SUR LE PARCOURS SCOLAIRE – T3	224
TABLEAU 87. FRÉQUENCES : PROJETS ENVISAGÉS EN T3 APRÈS LA LICENCE AES	225
TABLEAU 88. FRÉQUENCES : ESTIMATION DE LA DIFFICULTÉ DU CHOIX D'ORIENTATION ET MOMENT DU CHOIX – T3.....	225
TABLEAU 89. FRÉQUENCES : CHOIX D'ORIENTATION ACTUEL ET POSSIBILITÉS ALTERNATIVES ENVISAGÉES – T3.....	226
TABLEAU 90. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AUX RAISONS AVANCÉES POUR LE CHOIX DE LA FORMATION – T3.....	226
TABLEAU 91. FRÉQUENCES : RETOUR SUR LE CHOIX DE L'IUT – T3.....	227
TABLEAU 92. FRÉQUENCES : RETOUR SUR LE CHOIX DE LA LICENCE AES – T3.....	228
TABLEAU 93. FRÉQUENCES : RETOUR SUR LE CHOIX DISCIPLINAIRE EN LICENCE AES – T3.....	228
TABLEAU 94. FRÉQUENCES : DYNAMIQUE FAMILIALE DANS LE CHOIX D'ORIENTATION - T3.....	228
TABLEAU 95. ANALYSES COMPARATIVES DU T3. INDICATEURS DU RAPPORT À L'APPRENDRE.....	229
TABLEAU 96. ANALYSES COMPARATIVES DU T3. INDICATEURS DE LA POSTURE PAR RAPPORT AU SAVOIR ET ATTITUDES D'ÉTUDES.....	230
TABLEAU 97. ANALYSES COMPARATIVES DU T3. INDICATEURS DU RAPPORT À L'INSTITUTION.....	231
TABLEAU 98. FRÉQUENCES : PROJETS APRÈS L'OBTENTION DU DIPLÔME (DUT OU LICENCE).....	233
TABLEAU 99. FRÉQUENCES : PROJET DE FAIRE UNE DEUXIÈME ANNÉE – T1	233
TABLEAU 100. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AUX PROJETS – T1.....	233
TABLEAU 101. FRÉQUENCES : POURSUITES D'ÉTUDES ENVISAGÉES – T1... 	234
TABLEAU 102. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AUX POURSUITES D'ÉTUDES – T1.....	234

TABLEAU 103. FRÉQUENCES RELATIVES AUX TYPES D'ÉTUDES POST-DUT ENVISAGÉES – T1.....	235
TABLEAU 104. FRÉQUENCES RELATIVES AUX TYPES D'ÉTUDES POST-LICENCE ENVISAGÉES – T1.....	235
TABLEAU 105. MÉTIERS ENVISAGÉS – T1.....	235
TABLEAU 106. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AUX PROJETS SELON LES PROFILS ALCESTE T1.....	236
TABLEAU 107. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AUX PROJETS SELON LES PROFILS ALCESTE T1.....	236
TABLEAU 108. FRÉQUENCES : PROJETS APRÈS L'OBTENTION DU DIPLÔME (DUT OU LICENCE).....	237
TABLEAU 109. FRÉQUENCES : POURSUITES D'ÉTUDES ENVISAGÉES – T2...237	237
TABLEAU 110. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AUX POURSUITES D'ÉTUDES.....	238
TABLEAU 111. FRÉQUENCES RELATIVES AUX TYPES D'ÉTUDES POST-DUT ENVISAGÉES – T2.....	238
TABLEAU 112. FRÉQUENCES RELATIVES AUX TYPES D'ÉTUDES POST-LICENCE ENVISAGÉES – T2.....	238
TABLEAU 113. FRÉQUENCES : PROJETS ENVISAGÉS APRÈS LE DUT.....	239
TABLEAU 114. FRÉQUENCES : PROJETS ENVISAGÉS EN T2 APRÈS LA LICENCE AES.....	239
TABLEAU 115. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ DES PROFILS ALCESTE T1' DE T1+2 RELATIFS AUX PROJETS.....	240
TABLEAU 116. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ DES PROFILS ALCESTE T2 RELATIFS AUX PROJETS.....	240
TABLEAU 117. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ DES PROFILS ALCESTE T2 RELATIFS AUX PROJETS.....	240
TABLEAU 118. FRÉQUENCES : PROJETS APRÈS L'OBTENTION DU DIPLÔME (DUT OU LICENCE) – T3.....	241
TABLEAU 119. FRÉQUENCES : POURSUITES D'ÉTUDES ENVISAGÉES – T3...241	241
TABLEAU 120. STATISTIQUE DU KHP² ET TABLEAU CROISÉ RELATIFS AUX POURSUITES D'ÉTUDES – T3.....	242
TABLEAU 121. FRÉQUENCES : POURSUITE D'ÉTUDES POST DUT – T3.....	242
TABLEAU 122. FRÉQUENCES RELATIVES AUX TYPES D'ÉTUDES POST-DUT PRÉPARÉES – T3.....	242
TABLEAU 123. FRÉQUENCES RELATIVES AUX TYPES D'ÉTUDES POST-LICENCE ENVISAGÉES - T3.....	242
TABLEAU 124. MÉTIERS ENVISAGÉS - T3.....	243
FIGURE 1. MODÉLISATION DE NOS HYPOTHÈSES.....	127
FIGURE 2. DENDROGRAMME DES PROFILS DE RAPPORT AU SAVOIR SUR L'ÉCHANTILLON TOTAL.....	168
FIGURE 3. DENDROGRAMME DÉTAILLÉ DES PROFILS DE RAPPORT AU SAVOIR DU T1.....	175
FIGURE 4. DENDROGRAMME DES PROFILS DE RAPPORT AU SAVOIR SUR L'ÉCHANTILLON TOTAL – T2.....	207
FIGURE 5. DENDROGRAMME DÉTAILLÉ DES PROFILS DE RAPPORT AU SAVOIR T1- T2.....	214
FIGURE 6. SYNTHÈSE DES PROFILS ALCESTE SUR LES TEMPS 1 ET 2.....	219

GRAPHIQUE 1. ÉVOLUTION DU TAUX DE SUCCÈS PAR TYPE DE BAC, EN % (SOURCE : DEPP, 2008).....	33
GRAPHIQUE 2. ÉVOLUTION DU TAUX DE RÉUSSITE AU BACCALAURÉAT DEPUIS 1995 (EN %).....	34

INDEX DES AUTEURS

- Albouy, 29, 60, 62, 63
Ananian, 63
Arrow, 63, 250, 261, 268, 273
Arum, 29, 60, 62, 250, 268
Aulagnier, 86, 89
Aumont, 86
Autrey, 85
- Baillif, 63
Bariaud, 73, 74
Barrère, 31, 54, 55, 112
Bautier, 7, 10, 93, 95, 101, 105, 117, 210
Beillerot, 20, 86, 88-90, 108
Bernet, 85
Berthelot, 59, 85, 114, 128, 249, 268, 276
Bianchi, 74
Biémar, 81, 84, 85, 113
Bireaud, 85
Blanchard-Laville, 20, 86, 108
Boudon, 62, 250, 268
Bourdieu, 7, 10, 19, 28, 61, 63, 86
Boutinet, 7, 10, 19, 73, 75-77, 84, 85, 113, 114, 254, 263, 269, 275, 276
Brossais, 86, 95
Calmand, 55
Cam, 57
Capdevielle-Mognibas, 107, 117, 136, 278
Castellan, 73
Chabchoub, 85
Charlot, 7, 10, 20, 86, 88, 90-93, 95, 101, 105, 114, 115, 117, 126, 128, 174, 177-179, 210, 217, 218, 223, 255, 259, 270, 272, 277, 279
Chevaillier, 31, 60, 249, 268
Chevallard, 96, 269, 270
Clark, 76
Clot, 79, 80
Convert, 54, 111, 261, 273
Costalat-Fourneau, 263
Coulon, 85, 98, 115, 253, 270, 277
Croity-Beltz, 106
Curie, 68
- Dachmi, 73
De Ketele, 85
De Léonardis, 20, 86, 87, 92, 93, 107, 136, 137, 174
Degorre, 30
Douillet, 74
Dubet, 7, 10, 19, 61, 76, 78, 79
Dubois, 62, 72
Dumora, 7, 10, 19, 70, 78, 79, 84, 113
Dupont, 73, 113
Duru-Bellat, 59, 64, 85, 114, 276
- Erlich, 19, 28-31, 54, 59, 61, 85, 114, 250, 268
Ertul, 50, 56, 114, 262, 274
Figeat, 86
Fointiat, 258
Filhon, 262, 264, 274, 275
Forner, 85
Fraisie, 74
- Gantheret, 86
Garric, 136
Givord, 62
Giddens, 69
Ginzberg, 77
Gottfredson, 67, 251, 265, 268, 276
Goux, 61
Guichard, 7, 10, 19, 65-70, 72, 74, 112, 250, 251, 254, 261, 264, 265, 268, 269, 273, 275, 276
- Hajjar, 68
Hallier, 55
Healey, 25
Heidegger, 73
Hermet, 104
Huteau, 66, 74, 112, 250, 268
- Jackson, 73, 74
Jarousse, 85, 114, 276
Jourdan, 95
Kaes, 74

- Landrier, 31, 60, 249, 268
Larson, 75
Laterrasse, 20, 85-87, 95, 98, 115, 135
Lemaire, 48, 49, 56, 59, 72, 85, 111, 128, 249, 254, 261, 262, 268, 273, 274
Léontiev, 90, 115, 277
Leseur, 59, 128, 249, 268
Linell, 76
Little, 75
Lucas, 62, 250, 268

Marchand, 136
Martinelli, 30
Martuccelli, 79
Maurin, 61
Marro, 106
Marry, 106
Meirieu, 74
Merle, 62, 63
Mosconi, 20, 86, 87, 90, 106, 108, 281

Nakhili, 60, 249, 250, 268
Naville, 65
Nuttin, 74

Passeron, 7, 10, 19, 28, 61, 63, 86
Péant, 41
Philippe, 104
Pouyllau, 25
Prêteur, 136, 137, 174
Prost, 30, 56
Prouteau, 41

Reinert, 136, 169, 207, 278
Rey, 7, 10, 20, 93, 95, 96, 98-100, 102, 115, 116, 118, 131, 155, 160, 170, 171, 174, 209, 210, 212, 252, 256-258, 269-272, 277, 279
Riard, 73
Ridel, 73
Riverin-Simard, 73, 75
Rochex, 7, 10, 90, 93, 95, 101, 105, 108, 114, 117, 210
Rodriguez-Tomé, 73, 74
Roques, 95
Rossi-Neves, 105-107, 117, 281
Rousset, 105, 106, 117, 281
Sartre, 73, 74
Sautory, 33, 47, 261, 273
Schlanger, 88
Sembel, 31, 54, 55, 112
Solaux, 85, 114, 276
Stiglitz, 63
Sutter, 74

Tavan, 29, 60, 62
Terrisse, 95
Thélot, 54
Thom, 135

Valach, 75
Vallacher, 76
Vallet, 60
Venturini, 95
Vogt, 135
Vygotski, 77

Walter, 55
Wanecq, 63
Wegner, 76
Windolf, 84

Young, 75

INDEX DES SIGLES

ACP : Analyse factorielle en Composantes Principales (statistique)

AES : Administrations Economiques et Sociales

AFC : analyse factorielle des correspondances

ALCESTE : Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un Texte

BTS : Brevets de Techniciens Supérieurs

CEREQ : Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications

CHD : Classification Hiérarchique Descendante (statistique)

CIO : Centre d'Information et d'Orientation

CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers

CNE : Comité National d'Evaluation

CPGE : Classes préparatoires aux Grandes Ecoles

Ddl : Degrés de Liberté (statistique)

DECF : Diplôme d'Etudes Comptables et Financières

DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

ENS : Ecole Normale Supérieure

ESCOL : Education SCOLarisation

FC : Finances Comptabilité

GEA : Gestion des entreprises et des administrations

HCEE : Haut Comité Education-Economie-Emploi

HO : Hypothèse Opérationnelle

INP : Institut National du Patrimoine

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

IUP : Institut Universitaire Professionnalisé

IUT : Instituts Universitaires de Technologie

L1 : première année de Licence

L2 : deuxième année de Licence

L3 : troisième année de Licence

MIAGE : Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion

MJENR – DEP : Ministère Jeunesse Education Nationale Recherche. Département des Etudes et de la Prospective

MST/MSG : Maîtrise de Sciences et techniques/Gestion

ONISEP : Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions

PCEM : Premier Cycle d'Etudes Médicales

PMO : Petites et Moyennes Organisations

RH : Ressources Humaines

SCUIO : Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation

SHS : Sciences Humaines et Sociales

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

STG : Sciences et Technologie de la gestion

STI : Sciences et Technologies Industrielles

STS : Sections de techniciens supérieurs

STT : Sciences et Technologies tertiaires

T1/T2/T3 : temps1, temps2, temps3

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

VM : Variable Médiatrice

